



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

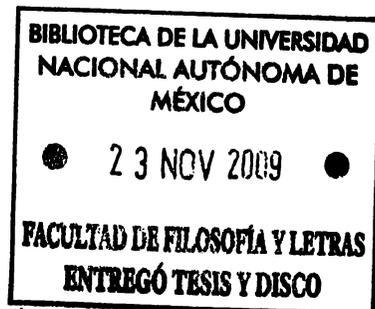
CONOCIMIENTO SOCIAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA.
LAS REFORMAS CURRICULARES EN MÉXICO, ARGENTINA Y
URUGUAY DURANTE LA DÉCADA DE LOS NOVENTA.

EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

T E S I S
Q U E P R E S E N T A
P A R A O B T E N E R E L T Í T U L O D E
D O C T O R E N P E D A G O G Í A
S E B A S T I Á N P L Á P É R E Z



ASESOR DE TESIS: ALFREDO FURLAN MALAMUD



MÉXICO, D.F.
NOVIEMBRE 2009

XF
2009
PLA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Susana y Nicolás

Índice

Introducción.....	4
A. Breve historia de una reforma.....	17
B. Los organismos Internacionales.....	23
C. Los expertos de la educación.....	30
D. Los historiadores en la reforma.....	42
E. Los profesores o los excluidos.....	53
II. Saberes disciplinarios: desplazamientos y condensaciones entre la historia y la psicología.....	57
A. La competencia de la historia.....	59
B. La historia en la enseñanza de la historia.....	72
C. La psicología hecha historia.....	87
D. Desplazamiento y condensación.....	94
III. Los contenidos históricos en la educación secundaria.....	99
A. Los contenidos de enseñanza y aprendizaje.....	99
B. La organización de los contenidos disciplinares.....	102
C. Lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial.....	109
D. Los <i>cuasipersonajes</i>	119
E. Hechos históricos vinculados con el presente.....	127
IV. Didáctica de la historia.....	136
A. La transposición didáctica y el discurso histórico escolar.....	136
B. Tres ejes metodológicos: tiempo, espacio y relato.....	140
<i>La línea del tiempo</i>	140
<i>Los mapas</i>	145
<i>El relato histórico</i>	146
C. El presentismo y la didáctica de la historia.....	152
<i>El presente como régimen de historicidad</i>	152
<i>El presente como función curricular</i>	153
<i>El presente como estrategia didáctica</i>	157
D. Los libros de texto.....	160
<i>Tiempo y espacio histórico</i>	161
<i>Empatía</i>	164
<i>Fuentes primarias y secundarias escritas</i>	166
<i>Historia oral, investigación y escritura</i>	168
E. Los especialistas en didáctica de la historia.....	171
Conclusiones.....	182
Bibliografía.....	194

Introducción

La enseñanza de la historia es una acción política. Al estar inmersa en prácticas educativas, tiene una condición ineludiblemente política, no solo entendida como ejercicio del Estado sobre asuntos comunes, sino como espacio de lucha hegemónica en donde las posiciones antagónicas se enfrentan para ocupar lugares de poder que determinan las posibilidades de dar sentido y de normar los pasados y las formas de pensarlos dentro de la escuela. La dimensión política de la enseñanza de la historia genera procesos de inclusión y exclusión de pasados, al mismo tiempo que crea equivalencias entre acontecimientos y procesos históricos y formas de significación que por sus características son en principio contrarias. El resultado es una condensación que encadena un discurso contradictorio, excluyente y hegemónico, es decir, un discurso político.

Las características del conocimiento histórico escolar lo hacen ser distinto a la historiografía profesional y de otros usos públicos de la historia. Históricamente, la historia en la escuela ha estado vinculada a los Estados-nacionales y a los sistemas educativos nacidos en su seno a lo largo del siglo XIX. Ubicarla dentro del mapa curricular ha tenido desde entonces una intención de formar ciudadanos, en un inicio con una fuerte impronta patriótica y memorística, posteriormente a un ciudadano con firmes valores cívicos y del mundo del trabajo, más adelante, a mediados del siglo XX, educar individuos con una sólida formación científica y, actualmente, un ciudadano con principios democráticos liberales, poseedor de las herramientas cognitivas indispensables para desenvolverse competitivamente en un mercado laboral regido por los principios del libre mercado.

Bajo este devenir histórico ha permanecido como línea de vida, como eje de continuidad, una narración histórica basada en hechos políticos y militares, con un doble sentido teleológico (la búsqueda de un origen nacional y un andar irrefrenable hacia el presente), apoderándose, patrimonializando, todo pasado que haya sucedido

dentro de las fronteras nacionales y convirtiéndolo en un único y excluyente pasado común. Como toda narración histórica escolar, tiene propósitos moralizadores, determinando lo bueno y lo malo del pasado y legitimando formas de pensar el pasado.

A pesar de que el Estado, creador y diseñador de la enseñanza de la historia, trate de limitar las formas de significar el pasado dentro de la escuela al combinar las características básicas de la historia con diferentes e históricas nociones de ciudadano, no puede controlar todo lo que sucede en el aula. Las historias personales, las historias locales, las historias en los medios masivos de comunicación, las posiciones teóricas de los maestros, las condiciones políticas y administrativas que regulan los diseños curriculares, las corrientes preponderantes en la historiografía profesional y el contexto cultural de la escuela, se introducen al aula de manera dinámica, a veces muy regulada y en otras poco o nada, condensando lo simbólico con lo material para conformar el discurso histórico escolar.

Para estudiar el discurso histórico escolar y comprender cómo se condensan estas historias, es necesario entrar y salir del aula en repetidas ocasiones. En investigaciones anteriores (Plá, 2005) se ha observado la escritura de la historia dentro del aula y las diferentes historias que se imbrican en los estudiantes de bachillerato en el momento de interpretar la historia enseñada y aprendida. En la presente investigación se sale del aula para estudiar cómo se condensan diferentes saberes disciplinares para prescribir lo permitido y lo prohibido dentro de la escuela, cómo se construyen las narraciones históricas en los programas de estudio, observar el lugar que ocupan diferentes actores en los diseños curriculares de la enseñanza de la historia y distinguir los papeles que juega la didáctica en el proceso de expansión hegemónica de una nueva manera de entender la enseñanza de la historia.

Se seleccionó para este estudio las reformas curriculares a la educación secundaria de los años noventa del siglo pasado en tres países de América Latina: México, Argentina y Uruguay. Durante la última década del siglo XX la educación secundaria comenzó un proceso regional de profundas transformaciones. Las reformas se concentraron en tres aspectos. El primero de ellos fue la federalización de los sistemas educativos nacionales, tratando de dar mayor autonomía a los municipios y provincias de cada país y modificando las formas de gestión escolar; el segundo se

centró en la estructura de los sistemas educativos, en especial la relación entre los niveles de primaria y secundaria, para diseñar currículos que tuvieran mayor continuidad entre ellos; y por último, se modificaron los diseños curriculares con nuevas propuestas centradas en áreas de conocimiento o en asignaturas, innovadoras sugerencias didácticas y cambio a las epistemologías de los conocimientos escolares. En este último aspecto se centra este trabajo.

Las propuestas para la educación secundaria trataron de dejar a un lado la antigua lógica disciplinar de los contenidos curriculares para promover enfoques de enseñanza más integrales, que permitieran dar mayor continuidad al paso entre la educación primaria y la educación secundaria, y de esta manera convertirlas en un continuo de educación básica y obligatoria. Otro cambio importante fue la nueva dimensión de ciudadano que tenía que formar después de la caída del muro de Berlín en 1989; la respuesta fue una condensación de dos principios liberales, la democracia y la competitividad, por lo que el joven estudiante que egresara de la educación secundaria tenía que ser capaz de desenvolverse en una sociedad democrática y en un mercado laboral flexible característico del neoliberalismo. A esta nueva organización curricular y al nuevo perfil de egreso que promovieron las reformas educativas de los años noventa, se tuvieron que adaptar las diferentes disciplinas.

Las modificaciones a la estructura del sistema educativo y a las finalidades de la educación básica trajeron consigo profundos cambios en la enseñanza de la historia. Esto llevó a formular las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los principales cambios que sufrió el discurso histórico escolar en las reformas curriculares en tres países latinoamericanos durante los años noventa? ¿Qué papel jugaron los organismos internacionales en los diseños curriculares nacionales? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre las reformas a la enseñanza de la historia entre los países comparados? ¿Cómo se condensan en el discurso histórico escolar los diferentes saberes disciplinares como la historia, la economía y la psicología en los enfoques para la enseñanza de la historia? ¿Cómo se constituyen las nuevas narraciones históricas escolares? ¿Cuáles son los personajes que circulan por las nuevas tramas de las narraciones históricas escolares? ¿Qué tipo de historia promueve la didáctica de la historia en las reformas estudiadas? ¿Qué son las competencias en la enseñanza de la

historia? ¿Cómo se transforma la epistemología del conocimiento histórico escolar en los nuevos enfoques de enseñanza? ¿Hay una ruptura con el código disciplinar tradicional de la historia? ¿Qué aporta la historia en la conformación del ciudadano democrático y competitivo promovida por las reformas a la educación secundaria en los años noventa del siglo XX en América Latina?

Las respuestas a estas preguntas podrían buscarse desde muy diferentes posiciones teóricas y metodológicas. Las formas de estudiar la enseñanza de la historia como objeto de investigación han sido varias y la literatura es amplia, aunque nunca antes se ha trabajado desde la perspectiva que esta investigación presenta. Baste con comentar brevemente, que a partir de la revolución cognitiva de los años sesenta hasta los ochenta se trató de estudiar cómo la comprensión histórica, entendida como la habilidad cognitiva para establecer relaciones causales entre los acontecimientos, se amoldaban al desarrollo psicogenético de Jean Piaget (Dickinson y P. Lee, 1978). Estas investigaciones siguieron su rumbo y se alimentaron de las posiciones constructivistas, que agregaban la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la noción de aprendizaje significativo de David Ausubel. Actualmente esta corriente trabaja las nociones (entre psicológicas e históricas) de tiempo histórico, espacio histórico y causalidad histórica. Otro estudioso desde la psicología, Samuel Wineburg (2001), hizo reveladores estudios sobre el pensar históricamente como acto cultural. Estos estudios han sido muy importantes para las reformas a la enseñanza de la historia durante la década de los noventa.

Sin embargo el peso de la revolución cognitiva fue menguando. Raimundo Cuesta (1997, 1998) realizó dentro de la historia del currículum y basado en la propuesta foucaultiana de la genealogía un importante estudio sobre la construcción histórica, cultural y política de la asignatura de historia en España. La reconstrucción histórica le llevó a diseñar la categoría analítica de *código disciplinar* con la que estudia las características de la historia dentro de la escuela, concluyendo que tiene lógicas distintas a la historiografía profesional. La enseñanza de la historia en su dimensión política, pero fundamentada en una posición de historia crítica de la escuela de Frankfurt, Valentine Rothe (1986) propone una didáctica ética al reconocer el carácter

político de la enseñanza de la historia y la necesidad de deconstruir los principios ideológicos que la motivan.

En Canadá se comenzó a plantear la importancia de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia fuera de la escuela. Los estudios sobre los lugares de la memoria de Pierre Nora en Francia y de David Lowenthal en Estados Unidos, el primero sobre la memoria colectiva y el segundo sobre la historia en la vida cotidiana de las personas fueron retomados en los años noventa y en la primera década del siglo XXI para vincular la escuela y su contexto. Peter Seixas (2000, 2006) trabaja la conciencia histórica, entendida como la interdependencia entre el pasado, el presente y el futuro, en especial el estrecho vínculo que existe entre el sentido que se le da al pasado y las aspiraciones que se tienen para el futuro, condición universal de los seres humanos. Estos importantes estudios, sin lugar a dudas han estrechado las relaciones entre la escuela y sus contextos, sin embargo, el discurso histórico escolar como se entiende aquí, regresa al ámbito escolar trayendo a su interior los mitos, las historias, los saberes disciplinarios y las políticas educativas para enseñar, no una condición universal de conciencia histórica, sino un régimen de historicidad particular.

En América Latina ha predominado en los años noventa una fuerte impronta constructivista encabezada por Mario Carretero (1989, 1994, 2006). En ella predominan los esquemas mentales por sobre los contenidos históricos. En otras posiciones teóricas, más cercanas a las prácticas educativas y a los contextos culturales en los que se construyen interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela se encuentra Ana Zavala (2005). Silvia Finocchio (1993, 1999, 2004), por su parte, muestra en su obra un deslizamiento desde posiciones de corte más constructivista hacia sustentos cercanos a la producción de los historiadores profesionales. Otra investigadora muy relevante en Argentina es Alicia Camilloni, quien ha trabajado más los aspectos teóricos necesarios para consolidar a la didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina. Por último, vale la pena destacar las investigaciones de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) en Brasil, pues analiza las particularidades del conocimiento histórico escolar.

En México existen pocas publicaciones que representen la investigación en enseñanza de la historia. Una muy importante es *La formación de la conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (Galván, 2006) donde se recopilan

estudios muy diversos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, aunque ninguno desde el enfoque de la presente investigación. Una investigación teórica y con fuerte impronta deontológica sobre la narración histórica y su enseñanza ha sido realizada por Julia Salazar (2006). Finalmente, los novedosos trabajos sobre enseñanza de la historia e interculturalidad en México han sido llevados a cabo por Xavier Rodríguez (2008).

Estas investigaciones responden a visiones particulares de la enseñanza de la historia. Aquellas que aportan desde la psicología tienden a caer en un reduccionismo que no observa contextos culturales y momentos históricos. Otras ofrecen categorías útiles para comprender las características pedagógicas e historiográficas del conocimiento histórico escolar. Unas más estudian los usos públicos de la historia y los relacionan con la escuela. Sin embargo, ninguna de ellas respondía a cabalidad las preguntas de investigación formuladas aquí, por lo que fue necesario crear una categoría de análisis propia, el discurso histórico escolar, para poder enfrentar la investigación. Para ello, fue necesario utilizar métodos de investigación flexibles y dinámicos, como los provenientes de la educación comparada y el análisis curricular y otros surgidos en las prácticas de los historiadores, como el análisis de fuentes primarias y secundarias y la reconstrucción histórica.

La categoría analítica intermedia de discurso histórico escolar y fue concebida ya hace varios años pero perfeccionada en el presente trabajo gracias a las aportaciones del Análisis Político del Discurso que ha desarrollado ampliamente Rosa Nidia Buenfil. Esta posición teórica permite construir herramientas particulares para cada investigación a partir de la relación entre referentes teóricos, preguntas de investigación y referente empírico (Buenfil, 2008; 31). De esta manera se pudieron conjuntar posiciones como el análisis del discurso de Ernesto Laclau, la genealogía de Michel Foucault, la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur y la epistemología social del conocimiento escolar de Thomas Popkewitz. Se pudo estudiar así las dimensiones políticas, narrativas, históricas y educativas de la enseñanza de la historia en educación secundaria.

Como su nombre lo indica, el discurso histórico escolar considera tres aspectos básicos. El primero de ellos es el discurso. A lo largo de toda esta investigación se

entiende el concepto de discurso, siguiendo a Ernesto Laclau (1987, 1994), de una manera amplia, flexible, que abarca aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Es histórico y contingente. El discurso entendido como “la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (Laclau; 1987, 119) de un determinado aspecto en un determinado contexto y con una determinada intención consciente o inconsciente. Toda configuración social, como es la escuela y como lo es la historia, termina constituyendo significados, es decir configuraciones discursivas. Esta noción amplia de discurso nos permite observar los diferentes y complejos factores que se articulan al construir significaciones sobre el pasado dentro de la escuela, por ejemplo, las diferentes posiciones historiográficas, la historia personal de un estudiante y las efemérides que se proclaman cada lunes al terminar los honores a la bandera nacional.

El segundo componente central de la categoría de discurso histórico escolar es la historia. En un sentido amplio la historia hace referencia aquí a todo pasado que puede ser articulado dentro de la escuela para construir significados. Todo pasado es susceptible de introducirse con mayor o menor fuerza hegemónica dentro de la institución escolar. Hay algunos que tienen mayor poder sobre los otros, como las narraciones de las gestas nacionales y ciertas posiciones historiográficas predominantes. Pero también entran en juego otras formas de interpretar el pasado, sobre todo en las propuestas de enseñanza formales, como las realizadas por la psicología y las historias locales.

La historia dentro de la categoría analítica de discurso histórico escolar también hace referencias a otros elementos que se articulan dentro de la escuela. Uno de ellos es el régimen de historicidad (Hartog, 2007), es decir, las formas culturales e históricas mediante las cuales se entienden, se relacionan y se jerarquizan el pasado, el presente y el futuro. No es el tiempo histórico en sí, o lo que se entiende por ese concepto, si no la forma deliberada en que se construye ese tiempo histórico en la sociedad y en particular dentro de la escuela. Otro aspecto que vincula la historia con la escuela, es que la historia en cuanto narración no puede eludir el acto de moralizar y, por tanto, se incrusta con facilidad en los procesos educativos. Por último, es necesario resaltar que la historia es un saber disciplinar, es decir, un conjunto de normas, contenidos, metodologías, principios teóricos y prácticas de investigación, que con pretensiones

científicas se legitiman socialmente como portadores de un saber específico. Son lugares epistemológicos (De Certeau, 1985) fundados por un estrecho nudo entre el saber y el poder.

Por último lo escolar dentro la categoría analítica intermedia trabajada aquí, es la institución social que norma y legitima formas particulares de interpretación histórica, estableciéndolas como las únicas válidas para pensar el pasado en una sociedad. Dentro de la escuela se dan procesos educativos complejos en los que el pasado forma parte. Pero lo escolar no se limita a esto, sino también pretende incluir a los actores de los procesos educativos y al currículum. En el caso de la presente investigación, que se limita a aspectos de política y planeación educativa, no se trabaja con actores dentro de las prácticas escolares, sino con aquellos responsables de diseñar los contenidos históricos que deben enseñarse dentro de la escuela. De esta manera, lo escolar no se limita a la escuela, sino que se amplía a otros componentes del sistema educativo que impactan en las aulas.

En resumen: el *discurso histórico escolar* es una categoría analítica intermedia para estudiar la construcción *histórica y cultural* de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela. Como tal, estudia el *uso político* de la *historia* a través de *prácticas escolares* que construyen un conocimiento histórico particular responsable de interpelar mediante modelos de identificación a los educandos. Pretende ser un instrumento heurístico para facilitar la comprensión de estos procesos a partir de la identificación de sus características, del establecimiento de los mecanismos mediante los cuales se articulan los componentes, de la distinción de las emergencias y las procedencias de los significantes predominantes en un determinado momento histórico y, sobre todo, para señalar las rupturas entre tradiciones y la formación de nuevas propuestas para la enseñanza de la historia dentro de la escuela. El discurso histórico escolar no es una estructura que determina los significados sobre el pasado dentro de la escuela, sino es la categoría analítica que nos permite distinguir las condiciones de posibilidad en las que se articulan significaciones de la historia en el ámbito escolar (Plá, 2008)

La enseñanza de la historia en la escuela es la práctica básica de articulación del discurso histórico escolar. Es tanto el espacio de configuración del discurso como parte del discurso mismo. En el centro, como actores que lo significan, el maestro y los

alumnos, el primero interpelando mediante modelos de identificación basados en la historia y los segundos aceptado o rechazando las interpelaciones del docente. Es, además, la práctica mediante la cual el discurso histórico se hace tangible gracias a la conformación de la historia como disciplina escolar, al mismo tiempo que es el espacio de contingencia en la que otras historias se inmiscuyen con suavidad o con violencia en el aula. Es a la vez, el arconte del pasado y el punto más vulnerable, dinámico, del discurso histórico escolar. Esto hace que la enseñanza de la historia tenga características particulares que la diferencian de otros usos públicos de la historia como los museos, los lugares de la memoria (Nora, 2008), el turismo, los símbolos históricos enarbolados por los políticos y la divulgación de la historia.

Las herramientas teóricas se apoyaron en una ardua y extensa recolección de información. En la primera etapa se revisaron los textos producidos por los ministerios de educación y por diferentes organismos internacionales. Fue de vital importancia la búsqueda de fuentes primarias y secundarias a través de Internet, pues se revisaron bases de datos como ERIC y sobre todo REDUC. Asimismo, se navegó por los portales electrónicos de la Secretaría de Educación Pública mexicana, del Ministerio de Educación argentino y de la Administración Nacional de Educación Pública uruguaya, el portal Eurydice de la Unión Europea y bibliotecas de universidades en varias partes del mundo. Los libros se consiguieron gracias a préstamos interbibliotecarios. Cabe destacar que la proximidad temporal del objeto de estudio facilitó el acceso a muchos documentos oficiales que se encuentran todavía vigentes. Se completó la información con recorridos por librerías de libros usados por la Ciudad de México, Buenos Aires y Montevideo para conseguir libros de texto y con visitas a archivos en los tres países estudiados. La información recabada fue muy amplia por lo que fue necesaria una selección detallada de las fuentes.

La calidad de las fuentes utilizadas como la pertinencia de la categoría analítica utilizada, permitió observar los procesos de transformación de la enseñanza de la historia en educación secundaria desde perspectivas originales. La primera de ellas fue el estudio de las equivalencias temporales y dinámicas que se dan entre posiciones antagónicas para construir un sentido particular del pasado dentro de la escuela, por ejemplo, observar la imbricación entre posiciones antinarrativistas de la escuela de los

Annales y propuestas narrativistas del pensamiento hermenéutico, o equiparar las habilidades que se requieren para desempeñarse en una sociedad democrática con las competencias necesarias para enfrentar un mercado laboral inestable y flexible. Otro aspecto relevante es analizar los contenidos de los programas de historia a partir de su dimensión narrativa, lo que permite distinguir los sentidos del relato histórico de la democracia y la globalización.

Otros dos aspectos de esta investigación son la conversión de la historia en psicología y la didáctica vista no como una técnica, sino como un instrumento de expansión hegemónica de una forma de pensamiento. El primero de ellos destaca el fenómeno de desplazamiento de significantes desde diferentes disciplinas hacia la historia. El resultado es una historia definida desde principios psicológicos y no historiográficos, además de limitar el pensamiento histórico a una sola forma válida: los esquemas de pensamiento de corte constructivista. El segundo, describe la didáctica como un instrumento que prescribe, a partir de manuales, estrategias y libros de texto, esta manera de pensar el pasado dentro de la escuela construida desde la psicología. El conocimiento psicológico sustituye al conocimiento histórico y la didáctica lo prescribe como legítimo para su aprendizaje dentro del aula.

La tesis está dividida en cuatro capítulos. El primero explica el proceso de la reforma educativa. En él se profundiza sobre las características curriculares de la reforma y sobre el papel que jugaron diversos actores. Se destaca la íntima relación entre los organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con los ministerios de educación nacionales. Esta cercanía se basó en el doble lugar que ocuparon los especialistas en educación, es decir, que en muchas ocasiones el especialista internacional era el funcionario nacional. También se revela cómo los historiadores tuvieron la función de legitimar el conocimiento histórico plasmado en las reformas. En algunos casos, cuando denunciaron la lejanía entre el conocimiento escolar y el historiográfico, terminaron fungiendo involuntariamente como actores de una representación aparentemente democrática que anunciaba con bombos y platillos los debates académicos y las consultas a la ciudadanía de la que supuestamente

surgieron las nuevas propuestas para la enseñanza de la historia. Por último, se muestra, con excepción de Uruguay, el lugar tangencial que tuvieron los maestros en las transformaciones educativas de los años noventa.

En el segundo capítulo se observaron los desplazamientos de significados provenientes de diferentes disciplinas hacia la historia escolar. Se subrayan los desplazamientos provenientes desde la economía y la psicología. En relación a los conceptos económicos se trabaja fundamentalmente con la noción de competencias, su desplazamiento hacia el mundo educativo y desde ahí a la enseñanza de la historia. De la psicología se observa la manera en que imbrica las competencias provenientes de la economía con las habilidades de pensamiento concebidas por el constructivismo, terminando por crear equivalencias entre ambas. Las competencias y las habilidades de pensamiento quedan convertidas en una misma cosa. De ahí se pasa a la historia, afirmando, según sea el caso, que las competencias son algo característico de la disciplina histórica, parte de su epistemología o que las habilidades de pensamiento creadas para definir la historia por la psicología son la historia misma y por lo tanto, deben ser enseñadas. Se abreva asimismo de la historiografía, en especial de la escuela de los *Annales*. El resultado es una historia hecha psicología que promueve competencias necesarias para el mercado laboral con una supuesta base historiográfica.

A continuación, en el tercer capítulo se trabajan los contenidos históricos plasmados en los programas de estudio. Es notable la reducción de los personajes históricos que por tanto tiempo se enaltecieron en las narraciones históricas escolares. México lo hace más tímidamente que Argentina y Uruguay, pues mantuvo muchos héroes patrios en los programas de 1993, mientras que Argentina los borró y Uruguay conservó exclusivamente a José Artigas. Este cambio es importante, pero no el único. En este capítulo se demuestra como los contenidos históricos, el pasado o los pasados son relevados en importancia por los aspectos metodológicos; los contenidos históricos no son lo importante en la enseñanza de la historia, sino la metodología del historiador. Otro cambio relevante es que aparecen dos nuevos personajes o más bien *cuasipersonajes*: la globalización y la democracia. Estos dos sujetos de la narración son centrales en el sentido teleológico del relato histórico escolar, pues dan sentido al pasado con base en un presente descrito como globalizado y democrático. Es

importante señalar, que esta selección de contenidos genera procesos de exclusión de muchos pasados que, de una u otra manera, impugnan por un espacio dentro del aula.

El último capítulo centra la atención en la didáctica de la historia. Se estudian sus aspectos metodológicos, la historia que prescribe para las aulas, el importante lugar que ocupa dentro de los libros de texto y su función como responsable de la extensión hegemónica de las formas legitimadas para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Se profundiza sobre recursos como la línea del tiempo, los mapas históricos y la escritura de la historia. También se detecta cómo la didáctica, a través de estrategias comparativas entre pasado y presente, termina por sobrevalorar el tiempo presente como único tiempo vigente. En el apartado final, se hace un breve recuento sobre posiciones teóricas de diferentes especialistas que influyeron en los contenidos curriculares o en su caso ejercieron de traductores de los complejos y novedosos enfoques para la enseñanza de la historia.

A manera de cierre, se incluye un capítulo de conclusiones. En resumen, se afirma que las reformas curriculares a la asignatura de historia para la educación secundaria durante los años noventa del siglo pasado, presentó en los países estudiados, aspectos regionales comunes, en especial a la enseñanza de competencias o habilidades de pensamiento, y particularidades nacionales, sobre todo en las estructuras curriculares. Asimismo, los contenidos históricos presentados son reinterpretaciones psicológicas de algunos aspectos metodológicos del quehacer historiográfico, lo que promueve una sola forma legítima de pensar el pasado (la constructivista) y excluye tanto historias diversas como otras formas de interpretar el pasado. Por último, la historia responde a la finalidad educativa de que todo estudiante egresado de la educación secundaria debe poseer competencias comunes que le permiten enfrentarse a la sociedad siendo un ciudadano competitivo.

En forma de notas a pie de página y a lo largo de la investigación, se teje una discusión más amplia sobre la categoría analítica de discurso histórico escolar. Esto tiene la finalidad de ofrecer al lector algunos referentes teóricos que permitan entender el uso que se le da a cada término en las interpretaciones del objeto de investigación. De esta manera, la posición teórica de la investigación se entrelaza con todos los puntos nodales que se estudian.

Todo trabajo intelectual de largo alcance no puede realizarse sin el apoyo de muchas personas. Unas impulsando el aspecto académico, otras abriendo puertas por donde guiar la investigación y otras más dando el cobijo afectivo necesario.

En primer lugar este trabajo no hubiera sido posible sin el cuestionamiento, la exigencia, la dirección y la solidaridad de Alfredo Furlán. También fundamental fue mi participación en el Programa de Análisis del Discurso e Investigación dirigido por Rosa Nidia Buenfil y compuesto por compañeros intelectualmente muy sólidos que me ayudaron a pensar y repensar mi objeto de estudio. La claridad de Ángel Díaz Barriga fue muy importante para definir el objeto de estudio. Los comentarios críticos de Ana María Salmerón me motivaron a sostener mis ideas y argumentarlas con la solidez que un trabajo de esta índole exige. El soporte historiográfico ofrecido por Perla Chinchilla también fue una ayuda invaluable.

A lo largo de la investigación en los tres países (México, Argentina y Uruguay) conocí a gente que amablemente me facilitó el andar por los temas de la enseñanza de la historia y las reformas educativas en los años noventa. Entre ellas se encuentran Concepción Barrón, Silvia Finocchio, Ana Zavala, José Pedro Barrón, Carmen Appratto, Luis Rigal, Laura Fumagalli, Inés Arredondo, Marcelo Viñar, Juan Carlos González, Ana María Ferreira e Inés Correa. También agradezco los apoyos de la Facultad de Filosofía y Letra de la Universidad Nacional Autónoma de México, que sostuvo financieramente mi viaje de investigación al Río de la Plata y del Colegio Madrid, en especial a Laura Huéramo y a Víctor Colín.

El soporte anímico y el cariño son fundamentales, por lo que agradezco a mi familia por su siempre desinteresada solidaridad: Juan Carlos Plá, Esperanza Pérez, Antonio Plá, Ana María Osorio, Jerónimo Plá, Camila Plá, Rodrigo Plá, Laura Santullo, Martín Plá, Lucas Plá, Ignacio Plá, Andrea Fuentes, Paula Sosenski y Adán Martínez. Finalmente, el amor eterno hacia Susana y Nicolás es el pilar más fuerte e invaluable de mi ser.

I. Los actores de la reforma

A. Breve historia de una reforma

Con la caída del muro de Berlín en 1989 se inició el proceso de consolidación del mundo unipolar, en el que la fuerza de la ideología capitalista en su fase neoliberal ocupó el lugar del antiguo bloque socialista. El pensamiento neoliberal se extendió a todos los ámbitos del quehacer político, económico y educativo,¹ hasta convertirse en hegemónico, al grado de pretender ser la única solución viable para los grandes problemas de la humanidad. Comenzó para el mundo unipolar el fin de la historia y la historia dentro de la escuela no podía quedar incólume frente a tan importante y global acontecimiento.

La *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* de 1990, en Jomtien, Tailandia, proclamada por los responsables de la educación en los países adscritos a las Naciones Unidas, dio el banderazo inicial al conjunto de reformas a las políticas educativas y a los sistemas de educación nacionales a escala global. En América Latina, a partir de la cumbre de Quito en 1991, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicaron, dos años después, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, texto que delimita con claridad el camino que deberían tomar las reformas en esta región del mundo: universalización de la educación básica, educación para el mercado laboral, orientación tecnológica y pragmática a los

¹ Lo educativo se entiende aquí de manera amplia. Incluye la educación formal, la informal y la no formal. Siguiendo a Buenfil, podemos afirmar que "lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone" (Buenfil, 1993, 18-19)

contenidos del currículo, procesos de descentralización administrativa y financiera, reducción del gasto público en educación y una progresiva disminución de las responsabilidades del Estado en materia educativa. Todos estos cambios se condensan en un punto nodal² conformado por la dicotomía de ciudadano-competitividad como componentes de lo que llamaron códigos de la modernidad (CEPAL-UNESCO, 1992; 152).

La mayoría de los países latinoamericanos atendieron al llamado de los organismos internacionales y reformaron sus leyes generales de educación (Braslavsky, 1995) en los primeros años de la década de los noventa (Chile en 1991, México y Argentina en 1993, Brasil en 1996 entre otros. Uruguay fue el único que mantuvo su ley de 1985). En México las reformas surgieron como consecuencia de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en la que se delinearón todos los cambios y, además, se declaró año de la enseñanza de la Historia al ciclo escolar 1993-94. Con estas leyes se trastocaron aspectos legales, organizacionales, curriculares, pedagógicos y administrativos de los diferentes niveles de los sistemas educativos nacionales, en especial en lo referente a la educación secundaria o media.

El dilema original con el que naciera la educación secundaria: educar para las élites y la universidad o educar para el trabajo o una profesión no perdió vigencia, sólo se modificó y diversificó hacia la educación secundaria como educación básica; como propedéutico para la universidad; como instrumento de educación para la ciudadanía y; como educación para la competitividad mediante un enfoque técnico y flexible para un mercado laboral inestable y flexible a su vez, en un intento claro de satisfacer las demandas de las políticas económicas neoliberales. Las reformas fueron impulsadas por los grandes organismos financieros y educativos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la CEPAL y la UNESCO (Ibarrola, 1997). La antigua estructura de la educación secundaria ya no respondía a las nuevas

² El punto nodal es un centro que pretende dominar la discursividad a partir de la equivalencia de posiciones diferentes o antagónicas. Dado su función condensadora, está sobredeterminado. "El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos privilegiados de esta fijación parcial los determinamos *puntos nodales*" (Laclau, 1987, 129). Para Slavoj Žižek (1992), el punto nodal parte central de la lucha ideológica.

exigencias de la globalización, pero tampoco lo hacía frente a los cambios y presiones que se daban al interior de los distintos países latinoamericanos. Lo local y lo global se imbricaron para articularse en el discurso³ educativo.

La casi universalización de la educación primaria en América Latina, generó una mayor demanda social de educación secundaria y un crecimiento acelerado de la matrícula. Se inició un proceso de masificación ante el cual la capacidad de renovación de este nivel educativo no pudo responder, por lo que la calidad educativa se fue empicada. Las nuevas plazas fueron ocupadas por profesores sin capacitación, la infraestructura era insuficiente, el currículo respondía a demandas de conocimiento que los mercados laborales no requerían, se continuaba manejando con viejos principios positivistas de la educación secundaria, y el poder centralizado de la educación bloqueaba las diversas manifestaciones de entender y de practicar la educación secundaria en distintas zonas de cada país.

³ La noción de discurso se entiende aquí de una manera amplia. Primero hay que despojarla de los prejuicios que la rodean. Hay que deshacerse de la idea de un discurso ajeno a la vida material e incluso opuesta a ella, pues en una visión dinámica y amplia, los objetos tienen existencia independiente, pero no pueden encontrar significación fuera de una estructura discursiva (Laclau, 1987; 123). En segundo lugar no se puede limitar el discurso a una mera distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico o en la que se reduce a la oralidad y la escritura, por el contrario, lo lingüístico y lo extralingüístico son componentes internos de la totalidad discursiva. Una tercera y última diferencia con la forma coloquial de entender el discurso es la independencia del significado en relación al uso del significante. Si concebimos al significado de un objeto independiente de su uso implica que su connotación hace referencia a la esencia de ese objeto. Sin embargo, desde otra perspectiva, el significado del objeto depende de su relación lingüística y extralingüística, es decir de su uso. Uso y significado están íntimamente ligados. Las palabras no tienen esencia y, por tanto, son relativas.

Eliminadas estas nociones sobre el discurso podemos afirmar que la categoría de discurso hace referencia al hecho de que una significación es inherente a toda organización social (Buenfil, 1994; 8) por lo que "toda configuración social es una configuración *significativa*" (Laclau, 1994; 114). Como tal, el discurso es social e históricamente construido y es el resultante de las prácticas que articulan los elementos lingüísticos y extralingüísticos para dar significado a la acción. Los elementos existen por afuera del discurso como significantes flotantes, pero es el lugar que ocupan en relación a otros elementos dentro del mismo discurso lo que los posee de un nuevo significado, al mismo tiempo que cambia la significación general del mismo discurso. El discurso es "la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora" (Laclau, 1987; 119).

Pero hay que ser cuidadosos con esta noción amplia y dinámica de discurso, pues se corre el riesgo de caer en una totalización de la realidad como discurso. ¿Cuáles son entonces los límites de un discurso o todo lo social es discurso? Si la categoría de discurso fuera similar a la de estructura tendría un centro fijo que da significación a todas las relaciones estructurantes hasta un infinito de significaciones. Sin embargo, al discurso ser articulado por la fijación de significaciones de manera parcial y contingente, las "totalidades" discursivas encuentran sus límites en las posibilidades de la discursividad. Esto es: al discurso convertirse en una configuración social compuesta por una cadena de significados equivalentes, se delimita a partir de la lógica de inclusión y exclusión –y por tanto una lógica política– de los significantes que en ese momento particular no le son útiles para la articulación. Esta saturación o excesos de significantes, es decir la discursividad, que no pueden ser incluidos en el discurso son las condiciones de posibilidades al mismo tiempo que su límite del discurso.

Además, existía y todavía perdura una crisis de la educación secundaria frente a la percepción de la ciudadanía. El conocimiento que se impartía y su función como promotora de la movilidad social, fueron férreamente criticadas por sus principales usuarios, los adolescentes y los padres de familia, a las que se sumarían las demandas de los sistemas productivos. La secundaria entró así en una nueva etapa de crisis de identidad. Masificación, falta de financiamiento, infraestructura pauperizada e insuficiente, poca profesionalización docente, contenidos curriculares poco o nada pertinentes para los jóvenes y una desvalorización profunda por parte de la sociedad, se sumaron a las presiones de los grandes organismos financieros y educativos internacionales para promover una reforma de educación secundaria.

Presionados desde el exterior y obligados a responder a las demandas de su población, la educación secundaria de todos los países latinoamericanos fue forzada a reformarse en tres ejes centrales (Tedesco, 2001): a) cambio en la estructura; b) reforma curricular y c) cambios en los estilos de gestión. El primero hace referencia a la organización del *continuum* educativo y a su carácter constitucional, en el que la educación secundaria elemental o básica se torna obligatoria y se discute su relación con niveles anteriores y posteriores, para cambiar su temporalidad o para reestructurarla en su duración. La segunda, trata sobre los conceptos de conocimiento, el trabajo por áreas o por asignaturas, la formación de competencias frente al conocimiento disciplinar y la construcción de nuevos principios pedagógicos y didácticos en los que se incluyen la formación docente, la evaluación de los procesos de aprendizaje y la cultura juvenil. El tercero, en el que se han centrado la gran mayoría de las investigaciones, tiene relación con los procesos de descentralización financiera y de gestión de los sistemas educativos nacionales, a partir de la autonomía de las escuelas, la evaluación de los resultados y los mecanismos competitivos para mejorar la calidad.

El primer aspecto, convertir en obligatoria a la secundaria elemental o básica promovió en los años noventa un crecimiento exponencial de la matrícula, a la que los Estados han tenido que responder con cobertura, a costa de la calidad. A su vez, generó un proceso que repercutió en las reformas curriculares y en los mecanismos de gestión escolar. Históricamente, la educación secundaria estuvo dividida en dos ciclos claramente diferenciados:

"En relación con la duración de la enseñanza media y con la composición de su alumnado, en la mayor parte de América Latina la educación secundaria consta de cinco o seis cursos académicos, organizados en dos ciclos, uno inferior y otro superior [excepto Ecuador que tiene tres ciclos: básico, diversificado y el de especialización postbachillerato], los cuales atienden a la población comprendida aproximadamente entre los 12 y los 13 años hasta los 17 o 18 años." (Pedró y Suñé, 2004; 11).

Las reformas educativas tendieron a hacer obligatoria el primer ciclo de educación secundaria y, por lo tanto, el concepto de educación secundaria o media cambió, pues tuvo que generalizarse como tronco común y, en muchos casos, determinar lo que de su enseñanza pueda considerarse como educación básica y obligatoria para la juventud de un país. Esto, naturalmente, afecta las formas tradicionales de gestión escolar y las estructuras de los currículos de este nivel educativo.

Las reformas de educación secundaria en América Latina parecen arrojar al escenario educativo:

un subsistema orientado a la formación de competencias fundamentales, integrado por instituciones cada vez más autónomas, diferenciado entre alguna de baja y otras de alta complejidad, y potencialmente esforzadas en lograr estilos de funcionamiento pedagógico-didáctico postradicionales –quizá constructivistas-, gracias a grandes y en algunos casos innovadoras articulaciones con las comunidades y con el sector trabajo (Braslavsky, 1995; 108).

Es decir, los especialistas responsables de las reformas educativas comienzan a construir equivalencias ⁴ entre posiciones históricamente antagónicas, como las competencias y el constructivismo para construir significados sobre la educación secundaria.

Resuelto por los reformadores el dilema del para qué la educación secundaria (la formación de competencias fundamentales) fue necesario modificar lo que consideraban currículos "vetustos" e irrelevantes que ya no correspondían en sus

⁴ La lógica de la equivalencia es una lógica de simplificación del espacio político, en tanto que la lógica de la diferencia es una lógica de la expansión y complejización del mismo" (Laclau, 1987; 151). Esto hay que entenderlo dentro de la cadena de significantes. Cada elemento mantiene una diferencia, proveniente de los significantes flotantes en la discursividad, es particular y encuentra un significado en relación a la cadena que lo fija. La diferencia no implica ningún centro fijo y tiende a mantener o profundizar los antagonismos dentro de las configuraciones sociales., Por su lado, la equivalencia, desde un exterior configurativo del discurso la unifica, lo que no implica la desaparición de las diferencias, sino su fijación inestable e histórica dentro de una significación. Esto no reduce las particularidades de cada signifiante, solo encuentran relación de manera histórica y coyuntural.

estructura y sus características a las necesidades para la formación de habilidades cognitivas en México o competencias en Argentina. El currículo, afirmaron con razón los reformadores, presentaba una fragmentación en infinitos conocimientos de carácter enciclopédico y de experiencias escolares en los que los estudiantes no podían relacionar los conocimientos entre sí ni con su contexto cotidiano debido, entre otras causas, al poco tiempo que el docente disponía para trabajar con sus alumnos, pues esto no facilitaba un seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de conocimientos respondían a la lógica academicista, universitaria y elitista proveniente del positivismo decimonónico reinante en la educación superior, o lo que Raimundo Cuesta denominó código disciplinar.⁵ El contenido de las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo entre otras, era a imagen y semejanza de las formas de concebir el conocimiento por los especialistas dentro de los institutos universitarios o centros de investigación y no a la “realidad” que el joven del siglo XXI enfrentará al momento de concluir sus estudios secundarios. Era urgente, por tanto, modificar los contenidos curriculares y desplazar las antiguas formas de conocimiento (racionalismo, humanismo o naturalismo) (McLean, 1995) para sustituirlas por nociones de habilidades cognitivas o competencias.

En México, a diferencia de la gran mayoría de los países latinoamericanos, utilizando el mismo argumento sobre el distanciamiento del conocimiento escolar con la “realidad” de los estudiantes, se llegó a la conclusión de que la reducción de contenidos debía darse dentro de las características particulares de cada disciplina. En cambio, Argentina y Uruguay concentraron las asignaturas en áreas de conocimiento como son las Ciencias Sociales. Las similitudes se dan en el papel relevante del español y las matemáticas como habilidades centrales para poder adquirir cualquier tipo de habilidad de pensamiento y conocimiento, es decir, aquellas que permitan aprender a aprender en la vida democrática y competitiva que vivirán los jóvenes del futuro.

De esta manera los planes de estudio en las reformas de educación secundaria de los noventa se dirigieron en Argentina y Uruguay, a conjuntar las asignaturas en áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales,

⁵ El código disciplinar de la historia es “una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 1998; 8)

Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana en el primero y; Lengua nacional, Lengua extranjera, Lenguaje informático, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, en el segundo. En México, bajo orientaciones similares pero direcciones distintas, el plan de estudios quedó conformado por Español, Matemáticas, Introducción a la Física y a la Química en primer grado y Física y Química en segundo y tercer grado, Biología, Civismo (actualmente Formación Cívica y Ética), Historia, Geografía, Lengua extranjera, Educación Física, Educación ambiental (únicamente en tercer grado) Educación tecnológica y Educación Artística. Asimismo, asumen en los enfoques y las propuestas didácticas principios aceptados internacionalmente, como el enfoque comunicativo para la lengua, la experimentación en la química, la cultura científica en biología, la resolución de problemas en matemáticas (Quiroz, 1995; 94), la enseñanza de valores en la formación cívica y ética, el constructivismo en la enseñanza de la historia y la geografía.

B. Los organismos Internacionales

Más allá de discutir sobre si el origen del proceso de globalización se encuentra en los viajes de descubrimiento a finales del siglo XV y principios del XVI o en la expansión del capitalismo industrial en el siglo XIX o en la formación de los organismos internacionales para el control financiero y político en el siglo XX, lo que no deja lugar a la menor duda es que a partir de 1989, con la caída del muro de Berlín y la concentración del poder en el mundo unipolar, los organismos internacionales afianzaron su poder real como actores⁶ fundamentales en la construcción y hegemonización de discursos económicos, políticos y educativos que se llevaron a la práctica en los años noventa del siglo pasado en Latinoamérica.

⁶ Un actor o agente puede ser un individuo, un saber disciplinar, una organización gubernamental o un colectivo específico. El actor o los actores se convierten en tales con medida a sus relaciones dentro de los procesos de articulación de nuevos significantes, es decir, no es que puedan elegir en una libertad absoluta las formas de articular las significaciones discursivas o que lo haga inmerso en una estructura que lo determina. Existen muchas posiciones desde la que el sujeto se convierte en actor al significar, en este caso, el pasado dentro de la escuela. Cada actor tiene múltiples identidades con base en las articulaciones discursivas que lo conforman, pero al mismo tiempo emite las significaciones, siempre desde una posición determinada. Es decir, al partir de una visión descentrada del sujeto en la que no existe una posición metahistórica que lo defina por sobre su contingencia histórica y cultural, actúa sobre lo social con base a la posición identitaria que ocupa, de ahí que esté siempre entre la acción libre y la acción determinada

El papel de estos organismos internacionales en la articulación de discursos educativos, especialmente la UNESCO, la CEPAL, el BID y el Banco Mundial (BM), en las reformas educativas trabajadas aquí han sido ya estudiados. En lo referente a América Latina, destacan los trabajos sobre las políticas educativas que empujan los cambios a todos los niveles (Rigal, 2004, Donoso, 1999; Rivero, 1999; Noriega, 1996). Con respecto a la educación secundaria, los trabajos promovidos por los diferentes organismos internacionales como el BID, la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han sido valiosos y no únicamente hacen referencia a las políticas educativas, sino a las reformas de educación secundaria de manera integral, principalmente para promover, o en su caso describir, los procesos de reforma (Ibarrola, 1997; Braslavsky, 1995, 2001; Rama, 2001; Tedesco, 2001; Macedo y Katzkwicz, 2002). Existen dos estudios comparativos y descriptivos, uno sobre educación obligatoria y otros sobre la educación secundaria que no trabajan explícitamente las reformas curriculares de las ciencias sociales pero de una u otra manera la tocan (LLorent, García y Aguilar, 2000; Pedró y Suñé, 2004).

La reforma educativa, denominada muchas veces modernización educativa, con sus nuevas leyes, sus procesos de descentralización, las transformaciones curriculares y la formación docente encuentran las primeras manifestaciones en documentos de organismos internacionales. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* producido y distribuido por la CEPAL en un punto desde el que se irradia la tendencia hegemónica. Este texto se publica unos meses antes que la promulgación de las leyes generales de educación en México y Argentina. En cambio, en Chile, la ley de educación fue anterior a las propuestas de la Comisión, en 1991, lo que es un ejemplo de la importancia de la interacción entre lo global y lo nacional en la construcción de las reformas educativas.

La relación entre los ministerios y los organismos internacionales no se da de manera unilateral en la que los grandes intereses internacionales se imponen de manera *cuasi* natural sobre las naciones sin resistencias o sin participaciones activas y creativas por parte de los distintos actores de la reforma. Una muestra importante de la estrecha relación entre lo nacional y lo global es que en muchos casos los responsables de diseñar e implementar las reformas son actores que pertenecen tanto a los

organismos internacionales como a los ministerios o secretarías de educación. Germán Rama investigó para la CEPAL antes de asumir la presidencia del Consejo Directivo Central (CODICEN) en Uruguay y después de dejar el cargo se convirtió en consultor del BID, Cecilia Braslavsky trabajó para la UNESCO e Inés Aguerrondo actualmente trabaja para el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO en Buenos Aires. En los noventa, en muchas ocasiones, organismos internacionales y ministerios comparten actores ya que sus miembros van y vienen de una a otra instancia. Esto muestra que las reformas educativas son un proceso complejo en el cual lo global determina lo regional y nacional pero este a su vez modifica lo global y lo influye.

Por lo general, los trabajos son presentados por los mismos actores de la reforma. El vínculo entre los organismos internacionales y los ministerios de educación nacionales se da en primer lugar por los actores que ocupan diferentes lugares desde el que se articulan los discursos, sin embargo, esta diferencia es sólo aparente, pues la posición hegemónica que ocupan les permite mitigar los antagonismos entre lo local y lo global, lo que termina por generar múltiples similitudes a lo largo del continente americano. Hubo a lo largo de la década de los noventa un proceso de equivalencia que reduce notoriamente la complejidad política de las reformas educativas y que continúa en la actualidad.

La condensación entre lo nacional y lo global puede verse en la forma en la conformación de los funcionarios responsables de llevarla a la práctica, en la similitud de las propuestas (descentralización, obligatoriedad de la educación secundaria, transformación curricular) y en el seguimiento de una idea rectora que entrelaza de manera indisoluble los conceptos de ciudadanía moderna con el de competitividad en los mercados. En 1992, la UNESCO y la CEPAL publican *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, guía de las reformas en sus aspectos administrativos y conceptuales.

Esta importante propuesta tiene un sólido nivel argumentativo y está basada en la consulta de un gran número de funcionarios e investigadores en educación de América Latina. Es un estudio que tiene como propósito diseñar las estrategias nacionales e internacionales que permitan forjar las condiciones educacionales, de

capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico para transformar las estructuras productivas (CEPAL-UNESCO, 1992; 17). Para esto es necesario, arguyen, otorgarle un papel central a la educación y la producción del conocimiento en el desarrollo de las naciones.

La difusión de los valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la ciudadanía moderna, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. (CEPAL-UNESCO, 1992; 17)

Para conseguir estos objetivos es necesario realizar modificaciones institucionales que permitan acercar los espacios de creación del conocimiento y de espacios educativos con las instituciones del sistema productivo, plantear soluciones de largo plazo y vincular más los contenidos educativos con los contenidos de capacitación para el trabajo. Todo esto permitiría que la educación forme en el código de la modernidad, entendido como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.” (CEPAL-UNESCO, 1992; 157). Esta dicotomía impacta en el discurso histórico escolar.

El documento de CEPAL-UNESCO esgrime los mismos argumentos contra la educación media que los planes de estudio de educación secundaria de los diferentes países latinoamericanos durante la década de los noventa: la educación secundaria no está vinculada al mercado laboral, los contenidos curriculares son el reflejo de una lógica enciclopedista y elitista que no es significativa para la vida que los estudiantes llevarán durante su madurez, que la distribución del gasto educativo no es eficiente y que los maestros pertenecen a una cultura escolar y académica lejana de la modernidad a la que los estudiantes acceden a través de los medios de comunicación, por lo que no pueden responder de manera dinámica a los intereses de los estudiantes. Además, afirman categóricamente, la educación media es el espacio con menos apertura a la enseñanza del pensamiento crítico por la escasa apertura de las escuelas

a la cultura contemporánea (CEPAL-UNESCO, 1992, 47; Braslavsky, 2001; Rama, 2001). Incluso se alaba explícitamente el programa de Modernización Educativa en México durante los noventa en el capítulo sobre acciones y medidas a tomar.

Así como las críticas a las estructuras indiscutiblemente anquilosadas de la educación secundaria o media expuestas por los responsables de las reformas en los distintos países latinoamericanos son las mismas, las propuestas de solución son similares. Los contenidos curriculares deben dejar a un lado las lógicas disciplinares y dar especial énfasis a las habilidades de comunicación y de resolución de problemas y desarrollar las habilidades para seguir aprendiendo durante toda la vida, es decir, la escuela debe enseñar a aprender a aprender. En otras palabras, debe formar en los códigos de la modernidad, es decir, el cuerpo común de aprendizajes que se requieren (comunicarse, resolver problemas y seguir aprendiendo a lo largo de la vida) dice CEPAL-UNESCO, para desarrollarse como ciudadano dentro de la democracia y desempeñarse competitivamente en el mercado laboral.

“El código de la modernidad define sus capacidades como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción en interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos en grupo” y por tanto “constituye a su vez el patrón de medida para evaluar el diseño de los currículos y la eficacia de las metodologías aplicadas en el proceso pedagógico” (CEPAL-UNESCO, 1992, 157). Aquí se pueden distinguir desplazamientos⁷ desde lo administrativo y laboral hacia lo pedagógico, a través de significantes como evaluación y competencias, que primero impactará a lo institucional y después se imbricará con las prescripciones que guiaban los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alcanzar estos objetivos requiere modificar los métodos pedagógicos, los currículos y los materiales didácticos. Del primero es necesario eliminar el carácter pasivo y memorístico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y modificarlos según las necesidades culturales de los estudiantes. Los currículos deben dejar su estructura

⁷ El movimiento de un significado de un significante a otro es lo que se denomina desplazamiento (Buenfil, 1994). Sin embargo la relación no es de uno a uno, pues un significante puede recibir desplazamientos de significados desde muy distintos significantes y así constituir su identidad significativa.

fragmentaria, disciplinar y anual para convertirse en contenidos modulares y progresivos que faciliten al profesor manejarlos según los ritmos de aprendizaje de sus alumnos. Los materiales didácticos deben garantizar el acceso al libro de texto de manera universal al mismo tiempo que diversificar las fuentes de información.

El documento de CEPAL-UNESCO trata también sobre aspectos organizacionales de los sistemas educativos y del vínculo entre las estructuras productivas nacionales e internacionales y los sistemas educativos. Sin embargo, en la presente investigación se recalca el papel que se le otorga a los puntos nodales de ciudadanía y competitividad y al código de la modernidad en la articulación de significados, pues será éste uno de los lugares desde donde irradie la tendencia hegemónica del pensamiento neoliberal que golpeó los contenidos curriculares de la asignatura de historia, entre otras, en la educación secundaria.

Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad es heredera de una tradición pedagógica que reflexiona y propone a partir de la relación entre sistemas educativos y sistemas productivos. Su procedencia puede encontrarse en el pragmatismo de John Dewey (Dewey, 1998) al considerar como habilidades comunes las requeridas para ser un ciudadano democrático y competitivo a la vez. La estructura curricular y el peso de la evaluación, con sus saltos y emergencias, se encuentran en Dewey y en posteriores textos de Ralph Tyler, recurriendo siempre a principios eficientistas de la educación.

En oposición a esta procedencia, Henry Giroux niega que las condiciones necesarias para el libre mercado sean las mismas que se requieren para la formación de la ciudadanía participativa y democrática (Giroux, 1993; 191). En otras palabras, se puede afirmar que se articulan significantes distintitos a través de un proceso de simplificación basado en la lógica de la equivalencia, en la que democracia y capitalismo se necesitan mutuamente. Otras formas de ver la ciudadanía y la escuela pueden consultarse en Salmerón, Rubio y Toscano (2007).

Un tema que, independientemente de la enseñanza de la historia, este documento obliga a mencionar, es el papel relevante y peyorativo que se le da al docente. Se le considera como actor fundamental e indispensable del cambio educativo al mismo tiempo que se le denosta al afirmar que no tiene los elementos tecnológicos y

dinámicos que los códigos de modernidad requieren. Esto se refleja en los procesos autoritarios con los que se implementó la reforma dentro de varios países latinoamericanos. Sin embargo cabe preguntarse, si la ineptitud que se les imputa a los docentes no es también una oposición o una resistencia a un sistema educativo y económico que no ha hecho más que deteriorar las condiciones laborales y las percepciones sociales hacia los maestros. Se puede interpretar que la imposición de la tendencia hegemónica en educación alcanza su dominio al envolver la identidad del maestro en aspectos técnicos de la enseñanza, pero esto no implica que haya mitigado el antagonismo con la cultura docente. La tensión no se resolvió, por el contrario, en países como Uruguay, se acrecentó.

En el momento de investigar sobre las transformaciones curriculares en la enseñanza de la historia en educación secundaria en América Latina durante los años noventa, no puede soslayarse la tendencia hegemónica del punto nodal de competitividad y ciudadanía, es decir, el proceso mediante el cual se extiende la idea de que las condiciones y las habilidades del libre mercado son las mismas que se requieren para una ciudadanía participativa y democrática (Giroux, 1993; 191). Tomando en cuenta esto, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo responden los contenidos de historia para formar esta visión de ciudadano inmerso en la competitividad del mercado? ¿Cuáles son los contenidos más adecuados? ¿Qué función se le otorga a la historia para la formación de este ciudadano y qué sucede con la función tradicional de formación del ciudadano nacional? ¿Qué enfoque historiográfico debe predominar en las aulas? Y ¿Cuáles son las estrategias más acordes para esta nueva propuesta? Las variaciones de las respuestas son múltiples, por ejemplo, al hablar sobre los contenidos surge la pregunta sobre la historia reciente, en especial en lo referente a las dictaduras en Uruguay y Argentina o el autoritarismo del partido de Estado (Partido Revolucionario Institucional, PRI) que dominó a México durante siete décadas.

Además de la discusión conceptual y de la homogeneidad teórica y sus respectivos matices ideológicos, los organismos internacionales estuvieron muy activos para la creación de los espacios necesarios para la articulación de los nuevos discursos educativos y para el financiamiento de las reformas. Con el financiamiento del BID y la

conducción de Germán Rama se llevó a cabo en 2001 el seminario *Alternativas de reforma de la educación secundaria en América Latina y el Caribe* en Santiago de Chile. Este seminario desvela los dos grupos que fueron responsables de implementar las reformas: los políticos, el de los ministros o secretarios de educación (Mariana Aylwin, Paulo Renato Souza), y el de los técnicos, los especialistas (Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, María de Ibarrola, entre otros 180 académicos), un escalafón más abajo, pero con la autoridad académica e institucional para ser el rostro público de las reformas en sus diferentes facetas. Otro ejemplo de la creación de espacios para el diálogo y el consenso entre los especialistas y políticos de la región, fue el organizado por la UNESCO bajo la dirección de Cecilia Braslavsky (2001).

El financiamiento de los organismos internacionales tiene un ejemplo muy claro en el Programa de Modernización de la Enseñanza Media y Formación Docente (MEMFOD), brazo responsable del control del presupuesto del apoyo económico otorgado por el BID. Las publicaciones de MEMFOD serán el instrumento de difusión y argumentación de las acciones tomadas durante la reforma. En especial destacan las evaluaciones publicadas por el MEMFOD, pues muestran el cumplimiento de las exigencias de los organismos internacionales a los ministerios locales para otorgar recursos financieros.

El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de la última década del siglo XX no puede reducirse a una mera imposición de una forma de pensar la educación y de gestionar las políticas en este rubro. De muy diversas maneras funcionarios nacionales estuvieron y todavía lo están, estrechamente ligados a lo internacional y pasan de un lugar a otro con la familiaridad de quien está en casa en ambos sitios. Razón por la cual, es obligatorio ver en el desarrollo de las reformas y sus principales presupuestos (ciudadanía y competitividad) como punto nodal en el que lo nacional y lo global que se alimentan mutuamente, hasta conformar las generalidades regionales y las particularidades nacionales.

C. Los expertos de la educación

Los casos más emblemáticos de la estrecha relación entre lo global y lo nacional o de cómo un actor al ocupar distintos de lugar institucionales, no necesariamente cambia el

lugar desde el que enuncia el discurso, son los especialistas en educación Cecilia Braslavsky en Argentina y Germán Rama en Uruguay. En México, de manera mucho menos significativa y sin tantas relaciones con los organismos internacionales, Gilberto Guevara Niebla primero y Olac Fuentes Molinar después, fueron expertos en educación que participaron directamente en el diseño e implementación de las reformas.

Germán Rama, director de Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue el gran protagonista de la reforma educativa uruguaya. Sus orígenes, por lo menos los que interesa rastrear aquí, son la sociología como formación académica inicial y la CEPAL en su formación teórica de lo global en educación. Se menciona la CEPAL porque desde ahí, Rama realizará las investigaciones sobre educación que lo proyectarán como funcionario educativo en Uruguay y desde donde diseñarán los grandes lineamientos que requieren reformarse en la educación secundaria uruguaya. Su formación sociológica se verá, por otro lado, directamente en los contenidos del área de Ciencias Sociales al promover un proceso de sociologización del contenido histórico dentro de los programas de estudio, al convertir en ídolos (Romero, 1995; 47) o puntos nodales el conocimiento regional y el presentismo. Los técnicos o expertos, especialmente los psicólogos y los sociólogos, sea desde las grandes y confortables sillas de los ministerios de educación o desde los austeros cubículos universitarios para la investigación, serán parte central de la metamorfosis del discurso histórico escolar, dejando al pasado.

En el estudio *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* publicado por el CODICEN y la CEPAL y financiado por el Fondo Nacional de Preinversión (FONADEP) y el BID, es decir, por lo internacional y lo nacional, se puede develar mucho del pensamiento de Rama. Este autor, siempre encontrará en la investigación cuantitativa una fundamentación técnica y científica que represente la realidad educativa tal cuál es, según los parámetros estadísticos de una visión neopositivista de las ciencias sociales. Considera la evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como una acción fundamental para la toma de decisiones y para definir el éxito o el fracaso de un sistema educativo. En esta investigación se puede observar el desplazamiento de significados procedentes de lo económico hacia lo educativo, no solo al estrechar los lazos entre el mercado laboral y

el sistema educativo, sino al convertir en educativo a significantes como calidad y recursos humanos.

Por otra parte sostiene que el currículo de educación secundaria debe reformarse para vencer de una vez por todas las tradiciones decimonónicas de la enseñanza secundaria como educación preuniversitaria y sustituirla por contenidos que desarrollen fundamentalmente conocimientos idiomáticos y matemáticos y la capacidad de razonar científicamente (los tres contenidos de los exámenes *Program International Student Assesment* (PISA) o los contenidos básicos de los códigos de la modernidad) o en palabras de Rama, consolidar el proceso mediante el cuál la educación secundaria pasa de ser preuniversitaria a postprimaria.

Además, Rama considera que la reforma requiere una “estrategia de choque” para modificar lo instituido en la secundaria, razón por la cual el diálogo con los docentes es nulo durante toda la implementación. Esto último, es demostrativo de su personalidad y de la percepción que de si mismo tenía al ubicarse en la misma línea directa y con la misma dimensión histórica que el gran reformador educativo del Uruguay de la segunda mitad del siglo XIX: José Pedro Varela. Como colofón, no es para soslayar el hecho de que Juan Carlos Tedesco, teórico de las reformas en América Latina, aparezca en los agradecimientos, pues era en ese tiempo Director de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO y que fungió como Ministro de Educación durante los primeros años del gobierno de Cristina Fernández, o en otras palabras, se ve una vez más el estrecho vínculo entre los reformadores nacionales que conforman, al mismo tiempo, a los organismos internacionales.

La investigación de Rama tiene como principal propósito realizar un diagnóstico sobre la enseñanza básica en Uruguay. Para esto se llevaron a cabo una serie de pruebas de evaluación del conocimiento de las asignaturas de Español y Matemáticas en 51 grupos de tercer año del ciclo básico de enseñanza media y se encuestó a 1600 familiares de los estudiantes. Los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa y la evaluación del impacto de las reformas de 1973, en la cual se promulgó la Ley de Educación General que decretaba obligatorio el primer ciclo de educación secundaria dieron como resultado que:

lejos de una nueva propuesta de enseñanza común para adolescentes, con una institución especializada para dichos fines, el modelo resultante de las diversas aspiraciones, demandas y realidad preexistentes inadecuadamente combinó –sin proponérselo- el sistema de cátedras y de asignaturas definidas por la especificidad del conocimiento académico –que fue propio de la tradicional secundaria preuniversitaria de la primera mitad del siglo- con el de las actividades que aspiraban a atender lo vocacional, lo tecnológico y lo expresivo al mismo tiempo. Ello, en lugar de un currículo de muy pocas asignaturas y a cargo de un número limitado y permanente de profesores, especialmente capacitados para esta “nueva escuela media”, que integran conocimientos y actuarán como agentes de socialización –como lo son los maestros para los niños-, con fuertes apoyos en buenos y disponibles manuales, con establecimientos de pequeña escala y vinculados a las comunidades –como son las escuelas- y con una real incorporación a la tecnología moderna, como hoy es la computación (Rama, 1992; 17-18).

La extensión de esta cita se debe a que en su conjunto resume puntualmente el pensamiento de Rama y, de manera indirecta, el pensamiento de los reformadores argentinos. Por un lado se presenta lo que se consideran las grandes deficiencias de la educación secundaria, especialmente el conocimiento académico, la fragmentación del currículo y la falta de proximidad tecnológica con la realidad contemporánea. La propuesta que debe sustituir a esta estructura escolar añeja es la conjunción de conocimientos en áreas que manejen competencias y no visiones academicistas y universitarias del conocimiento al mismo tiempo que reduce el número de asignaturas y profesores para los alumnos y la inclusión de la tecnología dentro de la enseñanza secundaria. Esta transformación curricular será el centro de la “reforma de Rama” como se le conocía en las calles, desde donde se modificaron los contenidos de historia, se diseñaron manuales para el profesor, se planificaron nuevos programas de capacitación docente y se redistribuyeron las horas dentro del mapa curricular.

En resumen, cualquier “alternativa de reestructuración del currículo, necesariamente deberá considerar como orientaciones” incrementar el número de horas anuales que reciben los estudiantes; reducir el número de asignaturas “y concentrar sus esfuerzos en aquéllas que aportan la estructura básica del pensamiento y, a la vez, cumplen un papel instrumental en relación a los otros conocimientos y aprendizajes”; hacer compatible los programas con la “capacidad real de aprendizaje de los alumnos” reservando el tiempo para ejercicios y pruebas que reafirmen el aprendizaje y;

concentrar el menor número de profesores por centro educativo para reducir el número de estudiantes por docente y poder hacer un seguimiento a la evolución de los aprendizajes (Rama, 1992; 17-18).

Germán Rama considera a la reforma en educación secundaria indispensable para incluir a Uruguay en el desarrollo de “un mundo abierto y competitivo” (Rama, 1992; 18) formar recursos humanos de calidad, es decir, hombre y mujeres con competencias para la democracia y la competitividad. De ahí el peso en la posición epistemológica del conocimiento reducido a una visión única de pensar. El pensamiento, afirma Rama, tiene una estructura básica de carácter instrumental. Competencias, habilidades cognitivas o códigos de la modernidad condensan significados provenientes desde diferentes ámbitos para convertirlos en puntos nodales indispensables en la construcción de nuevos significados del discurso histórico escolar. Esta es la tendencia hegemónica en todas las reformas educativas de los noventa en América Latina. A partir de estos puntos nodales se renuevan todos los contenidos curriculares desde una visión científica y se define lo que el estudiante es capaz de aprender.

Los lineamientos de Rama también tienen elementos que pueden considerarse positivos, especialmente en su intento por reducir el número de profesores por alumno y centro educativo, al mismo tiempo que se les otorga una descarga horaria para trabajar de manera colegiada. En este punto, no cabe la menor duda, la propuesta de Rama chocó de frente con una tradición fragmentada no sólo del currículo sino también del quehacer docente a la que no pudo vencer. La falta de diálogo con los cuerpos docentes, el rechazo acrítico a las reformas y visiones enfrentadas del neoconservadurismo neoliberal por el lado del gobierno y la tradición pedagógica academicista y fragmentada por otro, impidieron analizar detalladamente las propuestas de los reformadores (Zavala, 2007) y aceptar la mejora en la gestión educativa que impactaría en el aula al reducir el número de profesores por centro educativo y al mismo tiempo rechazar la idea de pensamiento único de los contenidos de los planes de estudio.

El caso de Cecilia Braslavsky es similar al de Rama y al mismo tiempo tiene particularidades. Pertenece, como la mayoría de los especialistas responsables de la reforma, a organismos internacionales (IIEP), centros de investigación con sedes en

distintos países como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y al Ministerio de Educación argentino. También es el rostro público de la reforma y tiene una sólida formación profesional. Sin embargo, se diferencia del funcionario uruguayo en el peso que dio al equipo que la acompañó en el proyecto de transformación educativa, pues alrededor de ella estaban Inés Aguerrondo, Laura Fumagalli y Silvia Finocchio entre otras. Además la función de FLACSO como formadora de cuerpos académicos con pensamientos educativos hegemónicos es central. En otras palabras, Braslavsky no será únicamente una funcionaria sino una profesora, una formadora de cuerpos científicos y técnicos que llevarán a cabo el proyecto global de reforma en la Argentina.

El pensamiento de Braslavsky es complejo. Así como se preocupó por la reforma de la educación secundaria en general, también realizó investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Sus publicaciones son muchas. Pueden consultarse en su papel de reformadora dentro de un proceso global el libro *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* (2001), sus participaciones en las reuniones organizadas por Rama (2001) y artículos como “Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur” (2004), entre muchos otros. Su pensamiento se sintetiza en *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* (1999). Sus investigaciones acerca de la enseñanza de la historia se centraron en el papel de los libros de texto: “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989” (1991) y “Aprender de la historia para enseñar historia” (1994). La lista bibliográfica de esta autora, investigadora y funcionaria es tan amplia que no tiene sentido describirla aquí, por lo se delinearán las principales características de su pensamiento que guiaron su quehacer en las reformas.

Los años noventa son para Braslavsky fundamentales en la historia de la educación, especialmente para América Latina, ya que para ella fue la década que sembró las bases para construir un nuevo paradigma educativo. Esta nueva corriente de pensamiento en educación se autodenomina humanista, diferenciándose de las corrientes neoliberal, neoconservadora, tecnocrática y neokeynesiana y asume, como núcleo generador, la tensión entre lo universalista y lo situacional, es decir, concepciones teóricas de la educación que tienen principios universales pero siempre

entendiendo la dimensión local de las acciones educativas. Para ella, como también se ha mencionado aquí, el primer esfuerzo para definir nuevos paradigmas educativos para América Latina fue la publicación de la CEPAL y la UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. En nuevo paradigma, se puede agregar, emerge del pensamiento económico y no educativo.

El paradigma humanista de Braslavsky es integral e intenta abarcar todas las dimensiones del proceso educativo, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula hasta las dimensiones presupuestales de los sistemas educativos. A grandes rasgos y corriendo el riesgo de simplificar, podemos hablar de tres ejes: la escuela, los actores del proceso educativo y la articulación del sistema educativo en su conjunto. En el primero se hace referencia a la posibilidad de darle mayor libertad a la autogestión de cada centro educativo para que de esta manera cada uno de ellos pueda formar su propia identidad en relación a las características de su cuerpo docente y a las necesidades de la comunidad del entorno; que fomente un mejor y eficiente trabajo colegiado y que se encuentre en un proceso permanente de autoevaluación (Braslavsky, 1999; 75ss). En segundo lugar, destina a los protagonistas del proceso educativo un papel relevante y autogestivo, en especial a los directores de escuela como creadores de sentido y no como vigilantes de la estructura disciplinaria y jerárquica y; por otro lado, la profesionalización docente como mecanismo para transformar a un docente repetitivo de las propuestas pedagógicas oficiales y las tradicionales estrategias didácticas, a un docente creativo y renovador (Braslavsky, 1999; 106ss).

Por último, acorde a una de las principales líneas de la reforma durante los años noventa, se propone una mejor articulación entre las distintas etapas del proceso educativo de los niños y jóvenes al proponer dejar a un lado los niveles educativos para sustituirlos por un estructura cíclica y cerrada en sí misma, lo que permite alcanzar objetivos parciales y finales a un mismo tiempo. Esto es, pasar de niveles primario, secundario y terciario a visiones sobre educación básica, mucho más cercano a un carácter formativo de la educación, menos especializado y fragmentado y más estrechamente ligado con las necesidades de los estudiantes y la sociedad contemporánea. De ahí la urgencia de formar para el primer trabajo y no para el trabajo,

por medio de competencias globales que le permitan actualizarse a lo largo de la vida, lo que requiere profesores menos encerrados en su conocimiento disciplinar y más integradores de las diferentes necesidades de aprendizaje y de los conocimientos trabajados (Braslavsky, 1999; 117ss).

En la dimensión epistemológica, práctica y escolar del conocimiento, la propuesta del paradigma humanista de Braslavsky sugiere cambios en los que es necesario detenerse un poco. La educación no tiene un sentido unívoco para los diferentes sectores de la sociedad e incluso dentro de una comunidad educativa conjuntada alrededor del centro escolar. Estos significados múltiples exigen, para Braslavsky, nuevas visiones sobre los conocimientos a enseñar y nuevos conceptos que engloben los distintos sentidos de la educación que permitan iniciar desde una idea base. “Ese punto de partida es la formación de sujetos, entendidos como actores capaces de participar en el mundo técnico y, al mismo tiempo, de reconocer y reinterpretar su identidad” (Touraine en Braslavsky, 1999; 16), en otras palabras un sujeto instrumental y con una clara noción de sí mismo: las competencias y la identidad son entonces objetivos primordiales de la educación para formar en la democracia y la competitividad.

El conocimiento que se requiere en las aulas debe concebirse como dinámico, construido histórica y culturalmente, por lo que demanda de la escuela una enseñanza de competencias que le permitan actualizarse permanentemente a lo largo de la vida. Las competencias para Braslavsky, pueden dividirse en ocho dimensiones: cognitivas, metacognitivas, interactiva, práctica, ética, estética, emocional y corporal. Es, resumiendo: “saber hacer con saber y con conciencia respecto a las consecuencias de ese hacer” (Braslavsky, 1999; 30). Ejemplificando con la historia, ya no es relevante enseñar las interpretaciones de un acontecimiento histórico o cualquier acontecimiento histórico significativo para la historia y conformación de un pueblo o una nación, sino aquellas habilidades que le permitan acceder a las nuevas mutaciones que sufrirá el conocimiento. Se propone suplantar el conocimiento científico por un conocimiento instrumental.

Por último, otro gran pensador de las reformas y que tiene la característica de estar estrechamente vinculado a los organismos internacionales y al ministerio de

educación en Argentina es Juan Carlos Tedesco. Si Rama es el sociólogo práctico y Braslavsky la gran pedagoga, Tedesco es el filósofo y como tal sus reflexiones tratan más sobre los sentidos de la educación y su estrecho vínculo con la sociedad contemporánea. Tedesco también posee una gran obra, por lo que se extraerán de sus obras algunas proposiciones teóricas que permitan explicar las tendencias de las reformas y las propuestas para la enseñanza de la historia.

En su libro *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (1995) trabaja conjuntamente con la CEPAL y la UNESCO la idea fuerza de ciudadanía y competitividad y como se verá a continuación, su pensamiento puede ubicarse al lado del de Braslavsky y el de Rama, aunque naturalmente mantiene su especificidad. Para Tedesco, la década de los noventa, a partir de la caída del muro de Berlín, ha vivido una nueva revolución, principalmente en tres rubros: los modos de producción y por tanto las formas de organización del trabajo, más centrados en visiones flexibles del mercado laboral y de nociones polivalentes de la producción contrarias al fordismo y taylorismo jerárquico y de trabajos mecánicos, situación que al estar basada en el uso intensivo del conocimiento provoca una enorme inestabilidad laboral para la mayoría de los trabajadores. En segundo lugar están las nuevas tecnologías que han modificado las prácticas en el uso del tiempo y el espacio, cambian los intereses, los símbolos y la naturaleza de la comunidad. Por último, la vida política sufre transformaciones importantes al modificarse las formas de identidad y la disolución de las fronteras.

¿Cuál es el papel de la educación frente a esta nueva realidad?, se pregunta Tedesco. Y responde: si tomamos en cuenta que la información, el conocimiento y las capacidades para producirlo y manejarlo son centrales para la formación de los individuos, es necesario reconocer al conocimiento como la variable más importante de la educación y, desde ahí, hacia los contenidos de enseñanza. Con gran lucidez, Tedesco plantea, siguiendo a Hanna Arendt, el riesgo de separar conocimiento de pensamiento o lo que es lo mismo, ser presos de nuestro saber hacer sin comprender lo que hacemos. El cómo hacerlo no acepta respuestas categóricas por lo que esta dificultad y riesgo de la sociedad del conocimiento sobre los contenidos educativos permanece con grandes porcentajes de duda.

Las grandes transformaciones sociales de los años noventas no sólo han cambiado las instituciones productivas, sino que ha planteado una serie crisis al modelo tradicional de los sistemas educativos. Para Tedesco la secuenciación del aprendizaje y la estructura del sistema educativo en niveles o jerarquías ya no tiene cabida, principalmente porque ya no responde a los nuevos procesos de socialización que viven los jóvenes y los niños. Esta disparidad entre modelo educativo y sociedad contemporánea ha creado una falta de sentido para la educación lo cuál tiene tres consecuencias graves: reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria individual y social; "las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro provoca la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado" (Tedesco, 1995; 53) y; se fortalece el inmovilismo. Se resalta la segunda consecuencia, pues es ahí donde entra en juego el conocimiento y, especialmente, el conocimiento histórico dentro de la escuela. Estudiar cómo se responde a esta problemática en los contenidos de historia en las reformas curriculares a la educación secundaria, es parte central de este estudio.

Dentro del problema de sentido de la educación, la sociedad contemporánea en general y el sector industrial y empresarial en particular, han solicitado a la educación la formación de individuos completos, integrales, que tengan capacidad de abstracción, de trabajar en equipo, de pensar sistemáticamente y ser creativos, dispuestos a aprender a lo largo de la vida. Los futuros egresados de la educación secundaria, si se logra abandonar la tradición de temprana especialización, serán capaces de dominar la lengua, comprender los fundamentos de la ciencia y de las nuevas tecnologías, tener pensamiento crítico, capacidad de analizar problemas y de adaptación a situaciones nuevas, tener sentido de responsabilidad y de disciplina personal ser curiosos y creativos, tener sentido de competencia y de servicio a la comunidad (Tedesco, 1995; 64). Lo relevante de esto es que tanto el trabajador como el ciudadano requieren las mismas competencias, es decir, la finalidad de la educación y, por tanto su sentido, se encuentran en el punto nodal de ciudadanía y competitividad.

De esta manera, frente a las grandes transformaciones sociales los sistemas educativos comenzarán, a partir de la reforma, a educar para que sus egresados se desempeñen indistintamente como ciudadanos y trabajadores competitivos. Esto,

debido a que la sociedad, al igual que el mercado, es flexible y plural, en la que los nuevos espacios y mecanismos de socialización requieren nuevas competencias (Tedesco, 2000; 11ss). En la sociedad del conocimiento lo importante son las competencias. El sentido de la educación, entendido como discurso, se fija gracias a los significantes desplazados desde la economía. El discurso histórico escolar no podrá eludir esta fuerza hegemónica.

A modo de conclusión podemos compactar el pensamiento de estos tres responsables de las reformas a la educación secundaria en América Latina de la siguiente manera: para una revolución en las formas de vida en la que se han transformado los espacios tradicionales de socialización y en donde la escuela ha perdido su sentido al mantener la estructura tradicional (Tedesco), se requieren grandes reformas estructurales al sistema educativo en el que la especialización temprana se posponga y así la educación secundaria se convierta en posprimaria y no en preuniversitaria (Rama), y que se fundamenten en nuevos paradigmas en los que el conocimiento disciplinar sea sustituido por competencias integradoras e instrumentales (Braslavsky). De esta manera, se formarán sujetos que sean responsables de su ciudadanía y competitivos en su desempeño laboral.

En México el papel de los especialistas, aunque importante, fue menos protagónico que en los otros dos países. En especial destaca el pensamiento de María de Ibarrola. Ésta especialista fue parte relevante del proceso de homogeneización del pensamiento latinoamericano durante las reformas. Participó activamente en los congresos latinoamericanos donde ayudó a construir un consenso hegemónico sobre las finalidades de la nueva educación secundaria. En varios artículos y libros (Ibarrola 1996, 2001, 2004) expone su pensamiento sobre la urgente, desde su perspectiva, necesidad de transformar este nivel educativo. En especial interesa destacar aquí el artículo titulado "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América latina" (1996) donde a grosso modo se puede ver un resumen del pensamiento de la autora.

La primera cuestión es dar sentido social, político, económico, cultural y educativo a la educación secundaria (Ibarrola, 1996; 18) y vincularlo con su contexto educativo, es decir, dar una mayor continuidad al diseño curricular de los diferentes

niveles de la educación básica y media superior. Otro aspecto es incluir a la educación secundaria dentro de políticas más amplia dirigidas hacia la juventud, pues existe un distanciamiento entre lo propuesto por la educación media y las necesidades de los jóvenes en América Latina y en especial, no existe una equidad en los procesos de selectividad en para los siguientes niveles educativos. El tercer aspecto es “recuperar y reconocer los momentos y los espacios pedagógicos que ocupa la educación secundaria” (Ibarrola, 1996; 25), esto es, construir una identidad propia del nivel educativo basado en nociones de calidad. Para esto, la pedagogía debe integrar los conocimientos tomando en cuenta definiciones cambiantes de adolescencia, el vínculo entre educación secundaria y mundo laboral y el respeto a la diversidad cultural y étnica de los jóvenes.

Otras políticas educativas que requería la educación secundaria para la especialista mexicana eran: innovar los contenidos y la organización escolar que dirijan los aprendizajes hacia la comprensión básica de la tecnología y la toma de decisiones personales y ciudadanas. En otras palabras, que “los futuros ciudadanos productores dominen un conjunto de competencias comunicacionales...que posean competencias socio-históricas...desarrollen competencias matemáticas, científicas, tecnológicas...que posean competencias ecológicas y una serie de competencias críticas y creativas, tanto para valorar las oportunidad existentes como transformarlas” (Ibarrola, 1996; 31). Una quinta política se centra en la transformación institucional que cree opciones diversas con validez equivalente. Las últimas dos son la profesionalización del profesorado y la garantía de que el financiamiento a la educación tenga un sentido público, es decir, destinado a las grandes mayorías de la población.

Ibarrola, a diferencia de Olac Fuentes, nunca ocupó un puesto con alta responsabilidad política y social. Fuentes, actual crítico acérrimo de la reforma a la educación secundaria en México de 2006, fue Subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública durante la mayor parte del gobierno de Ernesto Zedillo, es decir, fue el responsable directo de la aplicación de la reforma de 1993. Su política no modificó las relaciones entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que mantuvo la política corporativista de la tradición priísta y se centró en transformar la educación normal. Bajo su administración

se inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en 1997, con fuerte énfasis en la transformación a la licenciatura en educación básica. El plan de estudios refleja el carácter pragmático del docente que se quiere formar, donde se trabaja didáctica sin asignatura de didáctica y donde se incluye una fuerte impronta psicológica sin un estudio profundo de la psicología educativa. Hay una sustitución clara del conocimiento por aspectos meramente técnicos.

En México, el papel de los especialistas se centró en un proceso de homogeneización del pensamiento educativo para la educación secundaria en relación a Estados Unidos, Europa y al resto de América Latina. Por otra parte, aunque llegaron a ocupar lugares muy importantes para la educación básica nacional, su repercusión quedó matizada por la sólida y corporativa estructura del SNTE, razón por la que centraron sus esfuerzos en la formación normalista.

D. Los historiadores en la reforma

El papel de los historiadores en las reformas curriculares en la enseñanza de la historia, a diferencia de los expertos en educación, es tangencial. Esta posición va a la par de la sustitución de los contenidos históricos por los contenidos instrumentales enmarcados dentro de las competencias.

Pero este lugar ocupado por los historiadores en la enseñanza de la historia en educación secundaria no es nuevo. Tradicionalmente la historia profesional responde, en caso de ser solicitada, a los intereses de la historia escolar que a su vez, desde el siglo XIX, es decir, desde su nacimiento como conocimiento particular, ha obedecido a las demandas de sus creadores: los Estado-nacionales. Para Cuesta (1998; 42) la historia escolar antecede, por lo menos en España, a la historia profesional. En América Latina, la conformación de las academias de historia y de la historia escolar como contenido de los currículos encuentra un mismo origen: la necesidad de escribir y crear una historia nacional. No es hasta entrado el siglo XX cuando se separan definitivamente, al quedar la historia escolar bajo el predominio absoluto del Estado y con una intención clara: la formación de las identidades nacionales.

Quizá el alejamiento mutuo entre estas dos formas de entender y narrar el pasado sea una de las principales causas del abismo existente entre los avances de la

historiografía profesional y el diseño de los contenidos curriculares para la enseñanza de la historia. El distanciamiento es provocado por los dos polos. Mientras que para los sistemas educativos nacionales el código disciplinar de la historia dentro del aula, debe tener una fuerte impronta nacionalista y memorística, las distintas corrientes historiográficas, sobre todo a partir de la escuela de los *Annales* negaron esta forma de hacer historia, multiplicaron sus objetos de estudio al apoyarse en distintas ciencias sociales, realizaron nuevas preguntas al pasado y encontraron en todo lo acontecido un objeto a historiar. La brecha se genera, en primer lugar, por tener dos objetivos distintos.

Otra causa del alejamiento es la corriente de diseño curricular iniciada por Ralph Tyler en los cincuenta. Esta posición eficientista del currículo, heredada por la pedagogía por objetivos de Benjamín Bloom va a mirar al conjunto de las asignaturas bajo una misma óptica. Esto implica que los contenidos de las asignaturas poco a poco, desde los setenta hasta las reformas de los noventa, fueran perdiendo la especificidad con la que nacieron dentro de los sistemas educativos para sumarse a una coherencia curricular que promovió y promueve la hegemonización del pensamiento técnico o instrumental en las políticas educativas y, por tanto, en lo que se concibe como contenido a enseñar, enseñanza y aprendizaje. De ahí que existan estudios (Latapi, 1998) que ubiquen a las reformas de los setenta y de los noventa en México bajo el mismo proceso histórico, que no es otro que el denominado modernización educativa. La distancia entre ambas formas de historia se da también por los nuevos paradigmas educativos.

El desprecio mutuo puede ser una razón más por la que los historiadores jugaron un papel tangencial en las reformas educativas de los años noventa. Por un lado los expertos en educación, provenientes de otras ramas del conocimiento o de otras ciencias sociales, especialmente la sociología, la psicología y las ciencias de la educación, van a tratar afanosamente de crear espacios curriculares en los que acomodar sus particulares formas de construir conocimiento. Estos especialistas provenientes en algunos casos de las corrientes pragmáticas de la sociología y la educación, verán en el conocimiento del pasado cierta inutilidad por dos razones: la primera es que el objeto de estudio y de aprendizaje en si mismo, piensan, no tiene valor y uso para los jóvenes de la sociedad contemporánea y, la segunda es disciplinar,

al concebir a la historia como una forma de representación y construcción del conocimiento vetusto, denso, enciclopédico y demasiado abstracto para los jóvenes de hoy, lo que lo hace inaprensible según ciertas visiones acerca de los estadios de desarrollo cognitivo.

Del otro lado, los historiadores se fueron cerrando en un grupo especializado que produce para si mismos. Este grupo, determinado por normas de producción y de representación del conocimiento para formar un lugar epistemológico particular (De Certau, 1985), consideró a la docencia en educación secundaria como una práctica menor, a pesar de que muchos de ellos hayan iniciado como docentes en este nivel educativo. Es comprensible y justificable la distancia entre la vida exigente de la investigación y la vertiginosa práctica docente en secundaria, sin embargo el distanciamiento se debe más a considerar peyorativamente al profesor de historia y, sobre todo, no concebir a la enseñanza de la historia como objeto de investigación. Este hecho es mucho más notorio en México que en Argentina y Uruguay. A pesar de esto, historiadores como Joseph Fontana en España, Josefina Zoraida Vázquez en México y Luis Alberto Romero en Argentina han mirado con penetrantes ojos este importante espacio de socialización y transmisión del conocimiento histórico.

Los historiadores fueron expulsados de este espacio de poder por los especialistas en educación al considerar a la historia escolar como vetusta e inútil para la actualidad, al mismo tiempo que abandonaron este espacio por considerarlo un conocimiento inferior. Sin embargo, a través de la política educativa, las relaciones entre los especialistas en educación y los historiadores se estrecharon durante las reformas educativas de los años noventa, pero esta proximidad fue pasajera. El sistema educativo pudo establecer ciertas equivalencias entre estos actores que permitió justificar bases científicas a los contenidos históricos, para después romper los puntos de convergencias y reestablecer las tensiones entre estas dos posiciones. A continuación se observa este proceso.

Si los expertos en educación dominaban los contenidos y los historiadores despreciaban la enseñanza de la historia en educación secundaria, los reformadores se veían ante la disyuntiva de reformular los contenidos de la asignatura de historia sin el aval del gremio, o lo que es lo mismo, sin el apoyo de la autoridad moral y científica que

otorgaría cierta fundamentación académica a los cambios realizados. Para salvar este problema, a sabiendas que el rechazo de cierto grupo de historiadores y de sectores muy variados de la sociedad, en especial los grupos conservadores era inevitable, se puede llegar a suponer que decidieron implementar una estrategia política de simulación democrática o una lógica de equivalencia: incluir a los historiadores entre el grupo de especialistas o en su caso darles voz para aparentar un proceso plural. Enrique Florescano en México, Luis Alberto Romero en Argentina y Gerardo Caetano en Uruguay, con distintas posiciones teóricas e intenciones políticas y variadas formas de actuar, fueron tres historiadores que pueden ser denominados como actores dentro del proceso de reforma educativa de los años noventa.

Las similitudes que existen entre estos tres reconocidos historiadores es que ninguno participó en todo el proceso de reforma y ninguno de ellos pudo determinar libre ni plenamente los enfoques y los contenidos para la enseñanza de la historia. Otra semejanza es que los tres lo intentaron.

Enrique Florescano y el grupo Nexos (denominado así por la revista que lleva el mismo nombre, entre los que destaca Héctor Aguilar Camín) participó fundamentalmente en la redacción del libro de texto para primaria. El resultado: una discusión pública, rechazo generalizado al libro por distintos sectores de la población, se embodegaron todos los ejemplares publicados y de urgencia se encargó al literato Felipe Garrido, escribir y diseñar en unos cuantos meses un nuevo texto. Tómese en cuenta que la disputa es por ser un libro de texto de carácter obligatorio y gratuito para toda la población. Esta disputa por el libro de texto representa, entre otras cosas, la inmensa distancia entre la historiografía profesional y el discurso histórico escolar, pues una buena parte de la oposición se debió a su intento por eliminar los mitos de la historia nacional mexicana y sustituirlos por conocimientos científicamente estudiados. Por ejemplo, se trató de revelar el carácter ficticio del Pípila, héroe de la guerra de independencia, y se buscó también reducir la importancia de la derrota de los niños héroes, creación que la comunidad imaginada del ser mexicano no estaba dispuesta a abandonar (Sánchez Cervantes, 1996; 133). La distancia consiste en que la historia escolar y su papel en la formación de identidades no requieren de la verdad histórica

para existir, sino de la capacidad de satisfacer imaginarios históricamente contruidos. Ambos elementos son insostenibles para la historiografía profesional.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) rechazó los libros ganadores del Concurso Nacional para la Renovación de los Libros de Textos Gratuitos de historia para cuarto grado, que en sentido contrario, representaba una seria renovación a la enseñanza de la historia, deshaciéndose del monopolio de las interpretaciones sobre el pasado nacional y de la didáctica por parte del Estado. Por supuesto, otra razón es de carácter político, en el que los distintos actores aprovecharon la coyuntura educativa para influir en otros aspectos de la vida política del país.

En el caso del libro de textos escrito por el grupo Nexos las principales impugnaciones fueron diferencias en la interpretación de contenidos históricos: “blanqueo” de personajes como Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna y Porfirio Díaz; maquillar las relaciones México-Estados Unidos; no hablar del fraude electoral de 1988; minimizar la participación de actores populares como Francisco Villa, Emiliano Zapata y Lázaro Cárdenas; y enaltecer el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (Sánchez Cervantes, 1996; 250). Por otro lado, las luchas entre los grupos políticos: ejércitos, expresidentes, partidos políticos, sindicatos e intelectuales utilizaron la historia para reposicionarse en el foro político. “Para el poder, la historia que se enseña a los niños tiene un papel estrictamente pragmático: fomentar el sentimiento de unidad nacional para formar una moral única” (Sánchez Cervantes, 1996; 253) lo que implica sacrificar los avances de la historiografía y sostener los mitos y las epopeyas nacionales (Sánchez Cervantes, 1996; 253). En secundaria, por su parte, la polémica sobre los libros de texto quedó relegada a segundo plano al estar en manos de editoriales privadas y no ser libro único ni gratuito, por lo que la nueva visión de la historia entró pulcramente. Los historiadores participaron activamente en las reformas, pero en el diseño final de los contenidos de aprendizaje quedaron relegados.

Para entender a fondo los nuevos significados del discurso histórico escolar que se condensaron durante las reformas a la educación primaria y secundaria durante los años noventa y el papel de los historiadores como actores políticos, es necesario describir brevemente las concepciones de Florescano en la enseñanza de la historia. Ocho años después de la polémica, escribe un pequeño libro, a solicitud de la líder

magisterial Elba Esther Gordillo, *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Aunque publicado en el 2000, este libro refleja no sólo el pensamiento del Florescano, sino una posición historiográfica que representa una fuerza hegemónica que impacta en la historia dentro de la escuela. El prólogo, escrito por Gordillo, es una muestra de cómo los argumentos contrarios a la historia tradicional en el aula se siguen esgrimiendo después de las reformas, al mismo tiempo que no puede eludir el papel de formadora de la identidad.

Todo maestro de historia, afirma Florescano, debe tener un panorama general del pensamiento histórico, por lo que no debe de dejar de reflexionar y discutir temas como: el relato histórico como relato de identidad (núcleo básico del aprendizaje y de la enseñanza de la historia para Florescano, pues este historiador podría denominarse dentro de una tradición nacionalista de la enseñanza de la historia); el conocimiento de lo extraño y lo remoto (el acercarse al otro, al distante, a lo que no somos nosotros); el registro de la temporalidad (el conocimiento histórico y su condición de *sine quo non* de su explicación de las sociedades a través del tiempo, especialmente, del cambio de las sociedades a través del tiempo); lo irrepetible e imperecedero (todo cambia, todo muere, pero al hacerlo historia permanece); la historia es historia contemporánea (nuestros valores no pueden desaparecer al momento de mirar el pasado); y la historia *magistra vitae* (la historia no enseña nada, somos nosotros quienes aprendemos de la historia, a través del reflector de nuestra conciencia).

Otros aspectos que el profesor de historia debe cuestionarse o considerar, según Florescano (2000), son la historia como tribunal del pasado (hay que explicar, no juzgar, aunque no podemos desligarlos de nuestros principios morales al mirar el pasado); la historia dadora de arquetipos (creadora de arquetipos durante siglos, hoy suplantadas por los medios masivos de comunicación y los museos); creación de comunidades imaginadas (la historia patria como homogeneizadora cultural); la historia como reconstrucción crítica del pasado (mirar siempre entrelíneas y en contextos de producción); su relación con otras ciencias sociales (sobre todo a partir de la revolución historiográfica francesa) y; algunas reglas básicas del oficio de historiador

Por lo general, los especialistas en enseñanza de la historia ven las reglas básicas como un conjunto de métodos o procedimientos de investigación que regulan la

objetividad del conocimiento histórico. Son estos procedimientos los que hay que llevar a las aulas o convertirlas en herramientas cognitivas. Florescano da una vuelta de tuerca, pues no se concentra en la diplomática, el análisis de fuentes, la revisión archivísticas o la estructura de la escritura de la historia, sino que lo hace en relación a las formas de pensar el pasado: eliminar el determinismo histórico, rechazar compartimientos cerrados de historia social o económica, eliminar la historia fragmentada y minúscula, reconstruir la vida de los seres humanos en su integralidad, es decir, reivindicar "la función central de la historia en el análisis del desarrollo social." (Florescano, 2000). La metodología será retomada por los psicólogos como parte importante de la transposición didáctica⁸ propuesta por los enfoques para la enseñanza de la historia en educación media.

Florescano argumenta sobre la importancia de enseñar historia para la conformación de la identidad nacional y lo explica con una bella y rápida reconstrucción histórica de la función del pasado en las sociedades mesoamericanas. Asimismo, hace un esfuerzo por revalorar el espíritu del ANMEB de 1992, documento rector de la reforma y concluye que la historia debe seguir siendo eje de identidad nacional y formación de ciudadanos, o en otras palabras, se busca perpetuar los rasgos fundamentales del código disciplinar de la historia. Sin embargo, esta propuesta clara y académica, similar en muchos aspectos a lo que propone en Argentina Luis Alberto Romero (vínculo con otras ciencias sociales e influencia de la escuela de los *Annales*), se desliga forzosamente de una de las principales características de la enseñanza de la historia: su carácter ineludiblemente político. Por supuesto, no lo logra, pues él mismo era parte del grupo de poder.

A diferencia de Florescano, Luis Alberto Romero en Argentina no deja a un lado el carácter político de la enseñanza de la historia en su propuesta ni en su accionar durante la reforma. Romero se centra en principios académicos con sólidos fundamentos teóricos y a la vez alejados no únicamente de la tradición escolar, sino de la propia tradición de la enseñanza de la historia en educación secundaria. Hecho laudable y criticable. Asimismo se diferencia del historiador mexicano en que mientras

⁸ Yves Chevallard define la transposición didáctica como el proceso mediante el cual "un contenido de saber ha sido designado como saber a enseñar [por lo que sufre] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*" (Chevallard, 1991: 45).

Florescano obedecía a un mandato del gobierno salinista, rector y propulsor de las reformas, Romero participó activamente como una voz contestataria al movimiento reformista de Carlos Menem. Fue una voz activa que luchó por mantener la historia como asignatura independiente dentro del currículo de educación secundaria.

En la búsqueda de fundamentar el proceso de reformas educativas en una base aparentemente democrática, el Ministerio de Educación de Argentina llamó a una serie de expertos en las diferentes ramas del conocimiento para tratar de acercar los avances de las ciencias y los contenidos curriculares. Para historia se llamó a Luis Alberto Romero, Fernando Devoto y Carlos Segreti, cada uno con la obligación de hacer un texto, apoyado en otros especialistas, para publicarlo en las *Fuentes para la transformación curricular* en 1997. Las posiciones relevantes para esta investigación están representadas por Romero y Devoto que en mucho concuerdan entre si y reflejan a su vez una posición reflexionada, teóricamente sustentada y desgraciadamente, como se ha venido afirmando, dejadas a un lado en el momento de la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares. De Amezola (2005) presenta esta situación al reflejar las molestias de la Academia de Historia ante el rechazo por parte de los expertos de la educación, al mismo tiempo que describe detalladamente las similitudes entre las propuestas de los dos historiadores. Romero, al descubrir esta actitud por parte del gobierno, contraataca y publica *Volver a la historia*, donde concentra su posición sobre la enseñanza de la historia.

Para Romero la historia, como disciplina antigua con un sólido desarrollo científico e histórico, debe permanecer en las aulas de educación secundaria para ofrecer conocimientos básicos que puedan vincularse con otras ciencias sociales en la educación polimodal o preparatoria. En cambio, la propuesta de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) es un híbrido que conjunta a las diferentes ciencias sociales en una visión amorfa que debería llamarse ciencia social. Asimismo, critica la posición localista y busca ampliarse hacia marcos nacionales y universales.

En el momento que se estructura una propuesta de enseñanza de la historia los objetivos o desafíos son para el autor: selección y ordenación de contenidos coherente y explicativa que vaya contra la mera acumulación de datos y una enseñanza que recoja la complejidad y riqueza de la realidad histórica y la presente de manera atractiva.

Para esto es necesario que el docente alcance un conocimiento de la materia próximo a los enfoques de los historiadores profesionales (Romero, 1995; 7). Por tanto, el objeto de estudio de la historia (realidad histórica) y las características del conocimiento histórico (conocimiento histórico) deben trabajarse en la formación docente y en las aulas de educación secundaria.

En lo referente a la realidad histórica se parte del principio de que todo es historia. Esto lleva, por tanto, a una visión compleja de la realidad en la que entran varios factores divididos en categorías de análisis: a) el campo de lo económico, compuesto por los factores de producción y las formas de organización de los factores y de distribución del producto, b) el campo de lo social: las formas básicas de organización, los actores y los conflictos, c) El campo de lo político, con el estado, los actores sociales, el poder y la política, d) El campo de lo mental. También la realidad histórica es coherente, por lo que lo propio del análisis histórico es la aspiración de construir la totalidad de la realidad, es decir, que las distintas partes, y los procesos que en ella se desarrollan, guarden alguna relación entre sí. Las estructuras y procesos nos permiten ver la dimensión sincrónica y diacrónica del pasado, el tiempo y las duraciones, de acuerdo con la categoría analítica de la larga duración acuñada por Fernand Braudel, facilitan la comprensión de las velocidades en las que se dan los cambios históricos. Los actores del proceso social, como objeto de estudio, se constituyen en el proceso social mismo, combinando lo que ellos aportan como actores con las determinaciones que vienen de la estructura.

En relación al conocimiento histórico tenemos que tomar en cuenta la objetividad, la conciencia y el saber histórico. La objetividad en la historia siempre está enmarcada en el hecho que no se puede soslayar que toda historia es en cierto sentido política, tanto por lo que dice como por lo que calla. La conciencia histórica, por su parte, es una dimensión de la conciencia que la sociedad tiene de sí misma: "la construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido no es una tarea individual sino social" (Romero, 1995; 32). El saber histórico, tiene que ver con lo imposible de alcanzar la objetividad absoluta, pero esa irrenunciable subjetividad da riqueza al formar diversos puntos de vista. A su vez, la profesión dueña de normas, reglas y criterios, regula la subjetividad. El conocimiento histórico es problemático e inacabado ya que el

trabajo del historiador consiste en plantear hipótesis, elegir conceptos y relaciones que ayuden a explicarlas y, a partir de las necesidades generadas, buscar datos necesarios para la verificación y reconstrucción de la situación histórica.

Sobre la enseñanza de la historia considera que una respuesta a la problemática que enfrenta debe ir necesariamente vinculada a la contestación de la pregunta ¿para qué sirve el conocimiento histórico?, es decir, para explicar la vida de los hombres en sociedad a través del tiempo. Otro problema que enfrenta es la distancia entre la historiografía profesional y la historia dentro de las aulas. Además se opone a la preponderancia de lo cercano y lo local sobre lo nacional y mundial. “Desde el punto de vista didáctico, la teoría de lo cercano y lo lejano, aplicada al conocimiento de la historia, parece pertenecer más bien al campo de sentido común que al de la elaboración científica, y quizás a una transposición mecánica de teorías de aprendizaje desarrolladas para otros campos” (Romero, 1995; 48). Desde el punto de vista curricular, para Romero la historia no puede ni debe disolverse en ciencias sociales, pero debe mantener el diálogo con otras disciplinas sociales. La disolución de las fronteras disciplinares sólo lleva a la confusión del conocimiento. Por último, la enseñanza de la historia tiene como función enseñar la identidad nacional mientras se consideren valores históricos y relativos en constante transformación, para así poder darle al conocimiento histórico la función de ser una acción crítica en el presente que lleva necesariamente a un compromiso social.

En el caso uruguayo, el papel de los historiadores se vio opacado por las acciones de los profesores de historia. Sin embargo, de manera mucho más silenciosa pero efectiva, Gerardo Caetano participó directamente en el diseño curricular, en especial para primer grado de secundaria, lo que implica que fue designado como la voz académica y por tanto autoridad moral, para justificar los contenidos y los enfoques de enseñanza del área de Ciencias Sociales de las reformas educativas a la educación secundaria. Será un historiador el responsable de desplegar los contenidos históricos del currículo de educación secundaria. Avanzada la reforma, Caetano dejó de participar.

El lugar que ocuparon los historiadores muestra los caminos divergentes que han tomado desde hace ya mucho tiempo la historiografía profesional y el discurso histórico escolar. Mientras que la primera busca indagar en el pasado desde múltiples ópticas y

con base en innumerables fuentes para comprender al hombre en sociedad a través del tiempo, el discurso histórico escolar tiene la intención de moralizar⁹ para formar una idea de ciudadano dentro de un determinado contexto nacional. El pasado existió en las escuelas con un objetivo general de formar la identidad nacional, finalidad que ha sido transformada en los años noventa para ser parte, ni siquiera de manera integral, en la formación de un ciudadano competitivo. Tal objetivo, al ser tan distante de la historiografía profesional, aunque se constituyan equivalencias temporales entre lo profesional y lo escolar, es excluyente en sí, pues elimina todo aquello que se aleja de esta concepción de ciudadano, en el que las habilidades del demócrata son las mismas que la del trabajador competitivo.

De esta manera, los historiadores se convirtieron, consciente o inconscientemente, según sea el caso, en actores del reparto de la escenificación democrática mediante la cual dieron su aval para sostener el carácter científico y no político de las reformas educativas. Pero a la vez generaron una práctica contradictoria: al mismo tiempo que manifiestan resistencia a las reformas partir de las propuestas

⁹ Lo moral en la historia o el acto moralizante de la producción histórica es un elemento que conjunta a la historiografía profesional con la historia escolar, sobre todo a partir de su construcción en forma de relato. Por un lado, lo moralizante de la escritura de la historia no es contraria a la objetividad y a las pretensiones de verdad de la disciplina, sino que de manera consciente o inconsciente se produce en los historiadores una aceptación o una negación de los procesos históricos estudiados e investigados. Por otro, la escuela incluyó a la historia en el currículum para formar identidades nacionales y para moralizar a partir de los modelos de identificación que se presentan, junto con la geografía y el civismo, a los estudiantes. Lo moralizante en el discurso histórico escolar nos permite observar los procesos dicotómicos de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, la fidelidad y la traición, lo permitido y lo prohibido, lo legítimo y lo ilegítimo en las narraciones históricas.

Hayden White se pregunta "¿se puede alguna vez narrar sin moralizar?" (White, 1992, 39). La respuesta es negativa, pues al momento de concluir una narración produce un acto de significación que está inmerso en una institución social que lo produce, una cultura determinada y los intereses o preferencias personales de quien emite el relato. La narrativa no es neutra y no puede ser independiente de las diferentes intenciones de su enunciación, por el contrario "supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas" (White, 1992, 11) que en la enseñanza de la historia se imbrican de muy diversas maneras, según los momentos históricos y sus respectivas contingencias. Pero este relato, a diferencia del literario, no es ficcional y tiene la pretensión de partir de hechos que efectivamente acontecieron en el pasado, lo que marca el primer elemento moralizador: la selección de los contenidos incluidos o excluidos dentro de la narración.

Otro componente moralizador es la narración histórica y su vínculo con los conceptos de ley. Friedrich Hegel sostiene que la narración histórica está estrechamente ligada al Estado pues es importante para el devenir histórico y es el Estado el lugar que produce las narraciones (White, 1992, 27). De esta manera, para White, toda narración histórica tiene que ver con temas como la ley y de ahí con lo legítimo o lo ilegítimo, es decir, con la autoridad que determina lo válido o no en la historia. Para la enseñanza de la historia y para el discurso histórico escolar, esta relación entre lo legítimo y lo moralizante en el discurso histórico escolar se convierte en una parte estructurante de las significaciones sobre el pasado.

críticas y científicas que consideran deben ingresar al aula, sobre todo para romper con los mitos nacionalistas de la historia escolar, son arcontes, en el sentido de guardianes del archivo y la tradición, mediante el cuál protegen las estructuras de poder fundamentadas en las disciplinas académicas que fragmentan el currículo de educación secundaria. Son vientos del cambio, son ancla de la permanencia.

E. Los profesores o los excluidos

Es ineludible que todo intento de transformación curricular o de reforma educativa para llegar a las aulas tiene que pasar por los docentes, para que los nuevos contenidos y enfoques sean parte de él. Ser parte del docente hace referencia al hecho de que si el profesor no comparte la posición pedagógica e ideológica de los nuevos programas terminará enseñando lo que él sabe, lo que él piensa, lo que él es, y no lo que proponen los funcionarios estatales.

Esta verdad de Perogrullo puede entenderse por lo menos desde dos puntos de vista. El primero, al pasar la nueva propuesta pedagógica por el docente, afirma que lo que requiere la reforma educativa es un proceso intensivo de actualización docente mediante el cuál el profesor adquiere las herramientas básicas para transmitir los nuevos conocimientos y aprende los principios teóricos elementales que se exigen. El otro punto de vista requiere de una aceptación de los reformadores del carácter dialógico de todo proceso de construcción de significados dentro de una sociedad democrática, es decir, de los antagonismos irreductibles que existen entre los actores de los fenómenos sociales y políticos. Dialógico entre los alumnos y los profesores y entre el cuerpo docente y las autoridades para construir conjuntamente el proceso de reforma. Al hacer parte al docente de los cambios, éste adquiere la responsabilidad de implementar los nuevos contenidos y enfoques. En los años noventa, los países de América Latina y en específico México, Argentina y Uruguay escogieron la primera vía que, lastimosamente, cae en la imposición. En Chile, sucedió lo mismo (Reyes, 2004, 74)

En México el proceso se dio de manera más fluida y tersa por las estructuras corporativas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por la decisión curricular y política de restablecer el plan de estudios por áreas de

conocimiento, por lo que gran parte de los maestros que se opusieron a la reforma por áreas de 1975, aceptaron de buena gana este nuevo diseño curricular. En la reforma del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) los planes de estudio por asignaturas fueron reemplazados por las áreas de conocimiento. Esto implicaba que Ciencias Sociales aglutinaba a la Historia, la Geografía y el Civismo. Las áreas, como en los noventa lo vivieron Argentina y Uruguay, presentaron grandes dificultades para la formación del profesorado y atacaron a la cultura docente de los maestros de secundaria, que se identifican con sus academias (Sandoval, 2002; 50) lo que implicó un fuerte conflicto laboral en la distribución de las plazas, por lo que durante cerca de veinte años, México tuvo en la secundaria un programa por áreas y otro por asignatura. La elección del plan de estudios dependía de cada centro escolar (Sandoval, 2002; 50).

Esta dificultad con el magisterio, irresuelta hasta los años noventa, es una explicación bastante clara de las razones por las cuales, a pesar de que los principios educativos de los reformadores en México, Argentina y Uruguay se asemejan, el mapa curricular fue muy distinto. También es una explicación posible de por qué están volviendo a las asignaturas en esta primera década del siglo XXI en Argentina y Uruguay, al mismo tiempo que dan continuidad a las propuestas pedagógicas. Sujetos por el SNTE y retomando la tradición docente de formación e identidad por disciplina, la SEP solucionó de antemano los conflictos dentro de la estructura del sistema educativo que pudieran surgir.

En Argentina y Uruguay la historia fue diferente. La oposición de los sindicatos docentes y de los docentes en general fue frontal, impidiendo en algunos casos, como en la ciudad de Buenos Aires, la implementación de la reforma. En Uruguay, hubo toma de liceos en Montevideo por parte de los docentes para mostrar su disgusto y oposición a la "reforma de Rama" como se le nombraba popularmente. El rechazo a las reformas tiene una procedencia en las modificaciones autoritarias y sin diálogo con los docentes o, como las llamaba Germán Rama, las políticas de choque. Al promover el cambio del mapa curricular de asignaturas a áreas de conocimiento las antiguas formas de cohesión entre los distintos cuerpos docentes se vieron amenazadas, al igual que las estructuras tradicionales de formación docente. Por ejemplo, Rama constantemente atacó al Instituto de Profesores Artigas (IPA) y promovió nuevos centros de capacitación,

cuya herencia se puede ver en el Centro de Capacitación de Montevideo, Uruguay y que trata de ser un contrapeso del IPA.

Esta oposición, basada por argumentos disciplinarios (García Bouzas, 1998) no fue plenamente consciente y fundamentada, sino guiadas por las formas autoritarias de implementación que caracterizaron el accionar de Rama (Zavala, 2006). Este mal manejo político, que actualmente se considera como principal causa del naufragio de la reforma, se debió al hecho de que los expertos se negaron a dialogar con los profesores. "Nunca hubo diálogo", aseveró Inés Aguerrondo (2006), responsable de la Reforma, por la falta de confianza mutua entre los miembros del Ministerio de Educación y el gremio de los profesores.

En el caso particular de los profesores de historia, tampoco se les permitió tener una participación real en el proceso de reforma. En Uruguay, a través de la Asociación de Profesores del Historia del Uruguay (APHU), manifestaron su oposición teórica y práctica, pero nunca pudieron intervenir en el diseño curricular. En Argentina por su lado, como lo demuestra De Amezola (2005), la percepción de los profesores no sólo fue contraria a los expertos en educación considerados burócratas, sino que vieron una alianza entre los funcionarios y los historiadores profesionales que seleccionaron los contenidos sin consultarlos. El poder radica en el conocimiento de la historia y de la educación que se considera que el profesor no tiene, pero el docente tiene un contrapeso en sus organizaciones gremiales y, sobre todo, en ser quien está frente a los estudiantes dentro del aula y, por tanto, controla una parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Este contrapeso generó consistentes actos de resistencia que las estructuras de poder no pudieron modificar.

Esta distancia entre los responsables de las políticas educativas y los responsables del quehacer educativo dentro del aula se debe a un proceso global en el que el maestro ha perdido un lugar preponderante en la toma de decisiones. Esto, a pesar de que dentro del aula será él quien lleve la batuta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor ya no es considerado transformador de la realidad, ni un sujeto con conocimientos sólidos y principios éticos que le permitan ser un modelo para los educandos. Dejó de ser el poseedor del conocimiento que debe enseñarse y se convirtió en funcionario cuya obligación es la de reproducir el discurso y las intenciones

educativas del Estado, su patrón. El lugar privilegiado ha sido ocupado por los expertos en educación. Esto no implicó una asunción plena y sumisa de las nuevas directrices educativas, por el contrario, generó procesos de resistencia que terminaron por reventar el diseño original de las reformas de los años noventa, por lo menos en Uruguay. El maestro fue excluido de las políticas educativas, pero su actuar obligó a ubicarlos de nuevo como actores del proceso educativo.

II. Saberes disciplinarios: desplazamientos y condensaciones entre la historia y la psicología

Las reformas curriculares a la educación secundaria en América Latina durante los años noventa y principios del siglo XXI pueden observarse como una ruptura en la continuidad histórica de los objetivos básicos de este nivel educativo. Esto, a pesar de que la ruptura encuentra sus raíces en los años setenta. Desde su fundación en los sistemas educativos nacionales de Occidente, la secundaria (grados 7 al 12) educó para la formación de la identidad nacional y del ciudadano patriota, fuera que sus alumnos estuvieran destinados al mundo del trabajo o cursaran el nivel educativo como propedéutico de estudios universitarios. La historia,¹⁰ la geografía, el civismo y la lengua nacional jugaron un importante papel en la formación de la identidad y la ciudadanía al ser parte de la invención histórica de la tradición de lo que es ser mexicano, uruguayo o argentino, crear una imagen espacial de la nación a través de los mapas, legitimar formas de organización social (comúnmente republicana) y expandir un idioma preponderante entre los miembros de un país.

¹⁰ Para entender la historia dentro del discurso histórico escolar es necesario tener presente las polifacéticas definiciones que puede presentar. La palabra historia implica tres significados que de una u otra manera encuentran relaciones entre sí y con otros significantes dentro del discurso histórico escolar. El primero es la *res gestarum*, es decir, lo que sucedió, lo acontecido (normalmente huellas de lo acontecido) que, aunque se reconoce su inextricable vínculo con el presente que lo enuncia, también puede verse como un significante flotante que encuentra sentido dentro de secuencias significativas. El segundo significado hace referencia a la institución social que produce significaciones sobre el pasado o el saber disciplinario que construye conocimientos científicos sobre lo acontecido; es la historia de los historiadores, la historia académica, aunque puede encontrar otras instituciones que significan y normativizan las formas de pensar el pasado como es la escuela. Ambas historias son comúnmente escritas con mayúscula y son representante de una verdad. El tercer significado es la historia con minúscula del relato, cercana a la literatura y se liga estrechamente con la ficción. En otros idiomas la separación de los significados se hace desde los significantes: *Geshichte* e *Historie* en alemán, *history* y *story* en inglés e *istoria* y *storia* en italiano que hacen referencia a la trama de los acontecimientos y a quienes la cuentan. La unión en español, e incluso en francés de estas tres dimensiones de la historia en una sola palabra nos permite señalar las relaciones que existen entre sí al mismo tiempo que comenzar a distinguir los componentes analíticos vinculados a lo histórico dentro del discurso histórico escolar: el pasado, el saber disciplinario de la historia y el relato. Las tres dimensiones son cruzadas por una o varias ideas de tiempo y dado la horizontalidad jerárquica que se le otorga aquí serán escritas con minúscula.

Las transformaciones de la década pasada cambiaron las finalidades educativas al sustituir la conformación del ciudadano nacional por un ciudadano democrático y competitivo y reducen la importancia de algunas asignaturas, en especial la historia y la geografía, al mismo tiempo que exaltan a las materias denominadas instrumentales como la lengua (ya no como identidad nacional, sino como herramienta cognitiva), las matemáticas y la informática.

Esta fractura en el perfil de egreso de la educación secundaria impone a la enseñanza de la historia nuevas formas de significar el pasado dentro de la escuela. El conocimiento histórico escolar deja su antiguo sello memorístico y eminentemente nacional para sufrir una profunda mutación a través de procesos de desplazamiento y condensación de significantes provenientes de otras disciplinas y tradiciones políticas. La historia, la psicología y la economía se imbrican para transformar los contenidos y los enfoques de la enseñanza de la historia con medida en los requerimientos de un futuro ciudadano competitivo. Esto lleva a preguntar: ¿cuáles son las procedencias y las emergencias de los significantes desplazados hacia la historia escolar?, ¿cómo se imbrican los distintos saberes disciplinares en los nuevos enfoques para la enseñanza de la historia en secundaria?, ¿cambia la epistemología del conocimiento histórico escolar con los nuevos significantes? y ¿qué relación hay entre estas imbricaciones y la formación de nuevos ciudadanos competitivos?

En presente capítulo se busca dar respuesta a estas cuestiones. En el primer apartado se trabaja con la noción de competencias, proveniente del mundo económico y administrativo, que condensa significados diversos y al mismo tiempo marca los lineamientos para el diseño curricular. A continuación se analiza cómo el saber disciplinar ¹¹ legitimado por los historiadores y sus significantes presentan

¹¹ Se entiende por saber disciplinar aquel conjunto de normas, contenidos, metodologías, principios teóricos y prácticas de investigación que con pretensiones científicas se legitiman socialmente como portadores de un saber específico. Son lugares epistemológicos fundados por un estrecho nudo entre el saber y el poder. La historia, la biología, la economía, las ciencias de la educación y tantas otras ciencias son saberes disciplinares, tanto por hacer referencia a un saber del que se construye conocimiento como por disciplinar las formas en que debe construirse ese conocimiento. El saber y el poder se unen en el saber disciplinar. En cierta medida, la noción de lugar epistemológico expuesto por Michel De Certeau (1985) y la noción de epistemología social propuesta por Thomas Popkewitz (2000), son próximas a esta noción de saberes disciplinares.

En el caso de la historia, De Certeau ayuda a comprender la producción del conocimiento histórico, en especial a la "combinación de un lugar social, de prácticas 'científicas' y de una escritura" (De Certeau, 1985, 72). Existe una institución social de la Historia o de los historiadores que reglamenta y controla los

desplazamientos al mismo tiempo que una visión particular de la investigación historiográfica consolida su lugar privilegiado para la lucha hegemónica de significaciones sobre el pasado. Finalmente, se observa el papel de la psicología educativa, en especial el constructivismo, como instrumento para realizar los procesos de desplazamiento y condensación. Todo esto no puede dejar de mirarse dentro de un proceso político del discurso histórico escolar representado por procesos de inclusión y exclusión entre las cadenas de significantes.

A. La competencia de la historia

Los currículos¹² de educación secundaria en los años noventa se estructuraron alrededor de las competencias como finalidades educativas. Argentina y Chile son quizá

mecanismos mediante los cuáles se construye el conocimiento científico y por tanto las significaciones sobre el pasado. La práctica y la escritura quedan subordinadas a esta institución social. Las disciplinas, sigue De Certeau, están siempre ligadas a la formación de grupos que definen lo que es un saber dentro del espacio social. Estos nuevos cuerpos son los lugares epistemológicos desde los que se significa el pasado y tienen tres elementos importantes: su relación con la sociedad, la creación de una normativa interna; y la definición de un lenguaje propio. Todo esto hace de la historia un conocimiento particular. Estas luchas hegemónicas son trabajadas con claridad por Popkewitz (2000). Las relaciones institucionales, en especial dentro de los procesos de escolarización, están constituidas por determinadas formas de poder y saber o más exactamente, hace "hincapié en la inserción relacional y social del saber en las prácticas y problemas del poder" (Popkewitz, 2000, 27). Las relaciones institucionales que interesa resaltar aquí son las disputas entre saberes disciplinares, cómo la historia, la pedagogía y la psicología, cada una con su propia visión de enseñanza y aprendizaje, asignatura escolar, función de la escuela en la sociedad y de la enseñanza de la historia, que se imbrican una sobre otra, aquella junto a la de más allá o combinándose entre sí, para normar y legitimar un determinado conocimiento dentro de la escuela. Los saberes disciplinares son actores primordiales en la articulación de los significados flotantes para construir cadenas significativas que dan sentido al discurso histórico escolar. Sin embargo, a diferencia de Popkewitz que se interesa por la epistemología social para ver como las reglas sociales y las relaciones de poder configuran el conocimiento sobre la escolarización (Popkewitz, 2000, 39), el discurso histórico escolar considera también si los mecanismos de construcción de los conocimientos escolares pero se centra en las características del conocimiento producido, es decir, su objeto de análisis incluye el proceso de construcción de los conocimientos escolares y en concreto se centra en el conocimiento histórico escolar. El proceso interesa en cuánto explicación del producto. Asimismo, se comparte con el autor norteamericano la convicción de que no "existen esquemas universales de razón y racionalidad, sino sólo epistemologías socialmente construidas que representan e incluyen las relaciones sociales" (Popkewitz, 2000, 44).

¹² El currículo, como toda significación, es una construcción histórica y cultural, contingente, propio de los procesos de escolarización. Se entiende aquí como todo aquello que está organizado consciente o inconscientemente dentro del ámbito escolar (conocimientos disciplinares, prácticas culturales, usos de lenguajes, distribución del tiempo), que tiende a orientar y a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y a prescribir lo que se entiende por sujeto educado para el sistema educativo de una determinada sociedad (Cherryholmes, 1999, 157-177). Sus referentes son los planes y programas de estudio, las divisiones por asignaturas o por áreas del conocimiento, los enfoques de enseñanza, los conceptos de aprendizaje y las concepciones de qué es un estudiante y qué un docente. En cierta medida es todo lo que el alumno puede aprender dentro de la escuela. También incluye las articulaciones

los países más representativos, pues Uruguay las introduce sin tanta fuerza y notoriedad y México lo hace hasta el 2006, aunque ya desde 1993 había comenzado el proceso de resignificación de la educación bajo parámetros instrumentales provenientes de la economía.

El texto de la CEPAL y la UNESCO (1992) descrito en el capítulo anterior señala con exactitud los puntos de unión entre la educación y la economía. La competitividad y la ciudadanía se conjuntaron en el código de la modernidad entendido como un conjunto de destrezas que permiten acceder al mundo laboral flexible. Estas destrezas son las que posteriormente quedarán fijadas dentro de los currículos latinoamericanos bajo el significante de competencias. El trabajo en equipo, la resolución de problemas y aprender a lo largo de la vida son las más generales y a la vez son las pioneras de la lógica empresarial y económica dentro del espacio educativo.

“En la intersección entre la economía y la educación, en una zona de solapamiento léxico, las palabras de acuerdo, connivencias y transición de una esfera a otra permitieron una concepción homogénea de los campos de la economía y la enseñanza. Por ejemplo, la noción de *aprendizaje a lo largo de la vida*, estrechamente asociada a las de *eficacia* y de *rendimiento*, o incluso a la de *competencia*, permiten pasar de la lógica económica a la lógica escolar en nombre de una representación esencialmente práctica del saber útil y gracias a categorías mentales homogéneas. La construcción de estas categorías de doble cara, educativa y productiva, no deben ser descuidadas. El cambio se debe al hecho de que se quiere pensar de manera *continua* lo que hasta entonces era

discursivas de significación, las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela y su papel en la conformación de identidades sociales (Da Silva, 1998).

El currículo es mucho más que disputas hegemónicas entre conocimientos científicos que pretenden ser legitimados en la estructura escolar y también es más que un dispositivo de reproducción del sistema social a través de lo oculto en las prácticas escolares, sino la conjunción de la condensación real y simbólica de todos los componentes mencionados. Esto se debe a que es algo dinámico y problemático, con su propia dimensión histórica y cultural que se encarga de la gobernación del niño mediante formas de conocimiento que ordenan las sensibilidades del individuo (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003, 43)

Las luchas hegemónicas dentro del currículo terminan por incluir y excluir de manera deliberada los significantes flotantes que en la historia escolar son los contenidos históricos, algunos elementos de distintos saberes disciplinares y varias interpretaciones del pasado entre otros. Los procesos de fijación de los significantes flotantes dentro del discurso histórico escolar en general y del currículo de historia en particular, es una acción política. Por tanto, lo político es una dimensión constitutiva del currículo.

Finalmente se pueden señalar tiempos que lo componen. Por un lado es necesario distinguir los dos tiempos que lo conforman y en los que se conforma a sí mismo: la planeación y el diseño curricular, su puesta en práctica o, en términos de Furlan (1998, 18): el currículo pensado y el currículo vivido, en los que en la primera etapa el presente de la planeación está en perspectiva con el futuro de la realización y en la segunda, en la que el presente de la puesta en práctica del currículo, debe ajustarse al pasado de su planeación. Por otro lado, posee un propio régimen de historicidad al establecer relaciones particulares con el tiempo, pues en el caso del discurso histórico escolar, resignifica las interpretaciones del pasado que se harán en el futuro a partir de una nueva o no tan novedosa articulación discursiva en el presente.

fundamentalmente *discontinuo*, es decir, el paso del estado de escolarizado al de activo” (Laval, 2003; 84)

Laval describe la condensación de significados entre educación y economía, en especial de la rama de gestión empresarial. Más adelante, el autor francés profundiza sobre la noción de competencias como aspecto central de esta conjunción. El primer paso es sustituir conocimientos por competencias. Este cambio, aparentemente irrelevante, tiene como primera consecuencia otorgarle a la educación básica la función formadora de los cimientos de futuros “recursos humanos” (Laval, 2003; 93). En segundo lugar, obliga al tradicional currículo por asignaturas no sólo a modificar sus finalidades educativas, provenientes del humanismo liberal del siglo XIX, sino que cada saber disciplinar renueva sus objetivos o propósitos metamorfoseando su propia lógica de especialización del conocimiento, al diseñar competencias específicas de su disciplina que responden genéricamente a las necesidades de inserción de los educandos en el mundo laboral del “futuro”. La competencia como noción, dado sus posibilidades polisémicas, se convierte en un punto nodal de pretensiones hegemónicas y totalizantes.

Las competencias son una noción flexible que, como ampliamente expuso Braslavsky (1999) unen estrechamente el saber con el hacer y que dentro del ámbito escolar, al igual que en el laboral, pueden ser instrumentalmente evaluable. Por otro lado, las competencias se centran exclusivamente en el desempeño y deben ser tomadas como unidad, como punto de convergencia (Malpica, 1996; 138). Este pensamiento lleva a diseñar los propósitos o finalidades de cada una de las asignaturas en las reformas a la educación secundaria en los años noventa hacia una dirección en la que predominan modos uniformes de pensar y de actuar.

En el Acuerdo 06 para la Concertación (MECT-CFCE, 1993) en Argentina, se recupera la Recomendación 26/92 en la que se definen las competencias como aquellas “capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social” (MECT-CFCE, 1993; 2) y más adelante se afirma que son “expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y [de] participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis

de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente" (MECT-CFCE, 1993; 2). Estas capacidades complejas se pueden subdividir en tres: los intelectuales o procesos cognitivos, las prácticas o de un saber hacer y las sociales. A su vez, las competencias se desarrollan en cuatro ámbitos de carácter actitudinal: éticos, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico, y de expresión y comunicación.

Dentro de la división tripartita de los contenidos curriculares de contenidos disciplinares, procedimientos y actitudes, estas cuatro competencias de carácter actitudinal tienen reservado en todas las asignaturas un bloque especial para su clarificación y su estudio. Cada asignatura intenta darle una especificidad que no tiene. La primera de ellas, con fuerte impronta católica menciona un ser trascendental con valores asumidos como fundamentales entre los que se encuentra el bien común y los deberes del ciudadano entre otros (MECT-CFCE, 1993; 7). En el Acuerdo 06 se menciona como ético aunque en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB) se incluye como desarrollo personal (MECT-CFCE, 1995). Las competencias sociocomunitarias mantienen en cierta medida las huellas sedimentadas del currículo de educación secundaria, pues tienen una fuerte impronta nacional (MECT-CFCE, 1993; 7), son las que directamente tienen relación con la enseñanza de la historia, pues permiten valorar críticamente el contexto geográfico e histórico del país. Tan importantes se tornan las competencias que tienen la fuerza de conjuntar disciplinas, como unir a la historia y a la geografía en el área de ciencias sociales (MECT-CFCE, 1995; 168).

El tercer ámbito, el del conocimiento científico y tecnológico hace referencia más al carácter competitivo de la sociedad contemporánea, a diferencia del anterior que está vinculado a la ciudadanía, pues da peso a las "estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en los principales ámbitos y sectores de la realidad" (MECT-CFCE, 1993; 8) que como se puede notar, responden a las sugerencias de la CEPAL y la UNESCO, además, la impronta científica hace referencia a la lógica de los saberes disciplinares. Por último, la expresión y la comunicación son competencias fundamentales en los currículos de

educación básica de todos los países latinoamericanos, por su enfoque instrumental, práctico, comunicativo.

En el caso particular de las ciencias sociales, las competencias destinadas al desarrollo personal o denominadas éticas, se centran en las posibilidades de comprender y resolver problemas sociales y en la confianza para lograrlo; en el desarrollo de una posición crítica y responsable en las indagaciones que se realizan; en el respeto al pensamiento plural mediante la aceptación del otro y la construcción de argumentos fundamentados; en el cumplimiento de las reglas para las indagaciones sobre la realidad social; y en el aprovechamiento creativo del tiempo libre (MECT-CFCE, 1995; 187)

Las competencias sociocomunitarias hacen hincapié en el vínculo del pasado en directa relación con el presente, es decir la “valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente” (MECT-CFCE, 1995; 187) y en la sensibilización de las necesidades humanas por mejorar sus condiciones sociales políticas y económicas. Por último se promueve acertadamente la superación de los estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, culturales o religiosos.

Las competencias del conocimiento científico-tecnológico se vinculan estrechamente con los conocimientos disciplinares, por ejemplo en el respeto a las fuentes y en la flexibilidad en el uso de las hipótesis; posición crítica y reflexiva sobre cuestiones y problemas sociales; interés por las explicaciones y las indagaciones sobre problemas sociales; las limitaciones del conocimiento social y; por último, a modo de sedimentación, el respeto al patrimonio nacional y de la humanidad, representado por las fuentes, los documentos, los monumentos y los lugares históricos.

En cuarto lugar, como en todas las asignaturas, se encuentran las competencias de expresión y comunicación. Es aquí, a través de la posición instrumental de la lengua, donde las competencias funcionan muy bien como arbitrario cultural que homogeniza bajo la lógica administrativa todos los conocimientos, formas de pensar y de expresión. La organización del pensamiento, un lenguaje claro, el “aprecio de las condiciones de calidad, claridad y pertinencia en la presentación de producciones” (MECT-CFCE, 1995, 188) y una posición crítica ante los medios de comunicación son ejemplo de lo genérico, de lo contradictorio de la propuesta curricular, al hablar por un lado de pluralidad y por

otro promover una homogeneización de las propósitos educativos y de las estructuras de pensamiento.

Las competencias que deben desarrollar las áreas de ciencias sociales según los CBC para la EGB argentinos de 1995 presentan características que otros currículos latinoamericanos retoman en aspectos generales y diversifican según sus intereses y particularidades nacionales. La relación supuestamente plural con los saberes disciplinares y condensadora de una forma de ver el conocimiento, expuesto por la CEPAL y la UNESCO, se puede distinguir con nitidez. La introducción de una visión pragmática de las ciencias sociales como instrumento para la resolución de problemas sociales y el propio concepto amorfo e inexacto de problema social, que hace referencia a las propuestas empresariales de trabajadores capaces de resolver problemas (entendidos de manera genérica), no sólo ejemplifica la unidad entre las reformas educativas latinoamericanas, sino que siembra las bases para un cambio en el discurso histórico escolar.

Esto último puede verse entre los procesos de sedimentación del código disciplinar,¹³ con una fuerte impronta nacionalista, patrimonializante y teleológica del pasado y su dislocación progresiva a través de una visión instrumental del conocimiento científico, en este caso, del científico social (aunque lo mismo sucede con las Ciencias Naturales). Es interesante destacar el papel relevante que juegan las competencias dentro del área de tecnología. El primer aspecto es bastante claro, pues las tecnologías son básicamente instrumentales, por lo que las competencias se conjuntarán con los contenidos curriculares sin dificultad. El segundo aspecto es relevante si nuestro tema es la enseñanza de la historia ya que el bloque cuatro es el único lugar en el que la historia aparece en el título: "Tecnología, medio natural, historia y sociedad" Aquí la historia cambia su sentido dentro de los CBC. Al incluirla en las ciencias sociales, la historia tiene la función de desarrollar competencias para el perfil de egreso de los estudiantes, en cambio, en este bloque la historia sirve para explicar las revoluciones tecnológicas del siglo XIX que justifican la introducción de nuevas competencias al currículo relacionadas con los métodos de producción, los hábitos de consumo, el

¹³ El código disciplinar de la historia es "una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza" (Cuesta, 1998; 8)

conocimiento científico, los campos políticos y culturales, la relación con el medio ambiente y los “cambios en el concepto de riqueza de las naciones” (MECT-CFCE, 1995; 226-227), este último con nostálgica remembranza a Adam Smith.

Todos estos campos viven transformaciones en la actualidad, cambios explicados por la historia. Es decir, dentro de la propuesta de enseñanza de la tecnología y su dimensión instrumental (MECT-CFCE, 1995; 214) la historia encuentra su función explicativa, incluso teleológica, pero ya no para justificar a los Estados-nación, sino a los desplazamientos de significantes desde la economía hacia la educación. Además, si se toma en cuenta que la educación tecnológica “no escapa a esta preocupación por atender de mejor manera las necesidades de los individuos y del desarrollo económico y social y por lograr que los resultados de la educación se traduzcan en cambios en el desempeño de las personas” (Malpica, 96; 126) la doble función de la historia, como formadora de competencias para el desempeño y para justificar en la formación de competencias, cobra valor.

En México, el desplazamiento de significados económicos hacia la educación parece ser más pausado, pues en los planes de estudio de 1993 las competencias aparecen someramente, en cambio lo hacen con fuerza hegemónica en el 2006. Esto se debe a que los procesos internos de las reformas educativas mexicanas aceleraron la necesidad de construir un nuevo currículo al mismo tiempo que los técnicos responsables de las reformas, así como la estructura sindical rechazaron o por lo menos no dejaron entrar con facilidad este discurso. Sin embargo, otros aspectos de las reformas globales se ven en 1993, como el papel relevante de las lenguas, la separación de contenidos, procedimientos y actitudes y la impronta constructivista. En el 2006 se incluyen estas características y se organizan alrededor de las competencias. Por tanto, para entender el desplazamiento en México se debe observar dentro de un proceso más amplio, un poco más largo que una década y del cuál no se puede afirmar que haya concluido.

En 1993, las competencias aparecen principalmente en el uso de la lengua, pues el plan de estudios pretende “asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español” (SEP, 1993; 13). En matemáticas, al igual que Chile (ME, 1998) y Argentina, el enfoque se centra en resolución de problemas, otro

aspecto importante de las reformas globales. Las ciencias naturales (Biología, Química y Física) y sociales (Geografía e Historia), recuperan su lugar independiente, acercando los saberes disciplinares a los conocimientos escolares, pero no especifican el uso de competencias. Lo que se propone siembra las bases para el desplazamiento, pero no la lleva a cabo.

El 2006 por su parte, consolida el enfoque por competencias al apoyarse en el andamiaje construido una década atrás. El nuevo perfil de egreso considera explícitamente competencias para la vida en un sentido amplio “para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y poder aprovecharlo en la vida cotidiana” (SEP, 2005; 10). Más adelante se define a las competencias como “un *saber hacer* (habilidades) con *saber* (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese *hacer* (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2005; 10).

Esta definición muestra varios aspectos que no pueden soslayarse, más allá del desplazamiento proveniente de la economía e impulsado por algunos organismos internacionales. La influencia de Braslavsky es clara, pues la autora argentina define las competencias son “saber hacer con saber y con conciencia respecto a las consecuencias de ese hacer” (Braslavsky, 1999; 30). En segundo lugar, demuestra el papel del constructivismo en la condensación del pensamiento económico en el educativo, pues la competencia es aquello que engloba al contenido, el procedimiento y las actitudes, lo que de una u otra manera, hace pensar sobre la posible influencia de los CBC para EGB en la nueva reforma mexicana.

Para la SEP las competencias para la vida son cinco. La primera de ellas son las competencias para el aprendizaje permanente que implican la posibilidad a aprender a lo largo de toda la vida. La segunda hace referencia al manejo de la información al mismo tiempo que entender las lógicas de construcción del conocimiento de diversas disciplinas. La tercera tiene que ver con el manejo de situaciones para la vida, en la que

se es competente para la administración del tiempo libre, enfrentar las situaciones de riesgo y, siguiendo a Edgar Morin (2002), las situaciones de incertidumbre. La cuarta son las de convivencia entre los seres humanos y su entorno natural. Por último, están las competencias para vivir en sociedad, es decir, actuar para favorecer la democracia, respetar las normas culturales y sociales y combatir toda actitud de discriminación (SEP, 2005; 11-12). Estas cinco competencias muestran nuevamente cierta similitud entre las competencias prescritas en Argentina en 1995 y la mexicana del 2006.

A historia le corresponde, junto con geografía, desarrollar las competencias “encaminadas a la comprensión del mundo social” (SEP, 2007; 7). Además se establecen competencias particulares de la historia, en un nuevo intento por estrechar los vínculos entre saberes disciplinares y conocimiento escolar. La primera promueve la “comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad” (SEP, 2007; 9). Ésta, se puede afirmar, hace referencia dentro de la triada de contenidos de origen constructivista, a los contenidos disciplinares convertidos en esquemas de pensamiento, como se expone más adelante.

La segunda, mucho más imbricada con los procedimientos habla del “manejo de información histórica para desarrollar habilidades y un espíritu crítico que permita confrontar diversas interpretaciones; competencia para comunicar los resultados de una investigación y responder a interrogantes del mundo actual” (SEP, 2007; 9) que también se acerca, desde una perspectiva metodológica, al saber disciplinar o científico. Por última, de carácter actitudinal la “formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007; 9). Estas tres competencias guían a los aprendizajes esperados y a las propuestas didácticas.

Al mismo tiempo que encontramos similitudes con el caso argentino, es necesario mencionar que existen diferencias, pues a pesar de pertenecer al conjunto de reformas globales de la región, la reforma mexicana mantiene su carácter distintivo al separar las asignaturas y no conjuntar áreas de conocimiento. En relación a las competencias, esto genera un proceso digno de atención, al tratar de alcanzar el mismo objetivo por caminos aparentemente muy dispares. Las competencias particulares de la

historia son en realidad genéricas, pues responden a lo que la CEPAL y la UNESCO llamaron en 1992 código de la modernidad: manejo de información con visión histórica. Lo genérico termina por construir un arbitrario cultural en las formas de pensar e interpretar el pasado, tanto en los aspectos conceptuales (visiones particulares de tiempo histórico) como en los procedimientos, en los que domina el poder del saber disciplinar. En Argentina, este proceso de homogenización se da a partir de la unión de procedimientos, contenidos y actitudes de las diversas ciencias sociales. Lo mismo sucede en Uruguay.

La República Oriental también incluyó los aspectos globales y, al igual que México, ha iniciado en la primera década del siglo XXI un nuevo proceso de reforma curricular con particularidades nacionales donde se encuentran continuidades entre el Plan 1996 y el 2004 y diferencias con el nuevo de 2006, cuando la Historia retoma su lugar frente a las ciencias sociales. La reforma uruguaya presenta la particularidad de no darle tanto hincapié a las competencias en las ciencias sociales al mismo tiempo que conjunta las asignaturas en áreas de conocimiento. En este aspecto, Uruguay muestra la heterogeneidad nacional de la homogeneidad regional.

Las competencias no son significativas en el área de ciencias sociales. Esto no implica la exclusión del concepto de competencia en la enseñanza secundaria, pues predomina sobre todo la competencia en el uso de la lengua española “para poder expresarse con claridad y con una sintaxis y una variedad de lenguaje acorde con su desarrollo cognitivo” (ANEP-CODICEN, 2004; 27) o, en una muestra clara del desplazamiento del lenguaje administrativo y económico a la educación “que sea un hábil y competente administrador de su propia escritura” (ANEP-CODICEN, 2004; 27). En el área de informática, dentro de las nuevas reformulaciones basadas en el Plan 1996, las competencias se definen con claridad, siguiendo a Phillippe Perrenoud, para quién la competencia conjuga un saber, un saber hacer, un hacer, un saber estar y un querer hacer que se convierten en un conjunto de comportamientos observables (ANEP-CODICEN, 2006; 4).

Las competencias del área de las asignaturas instrumentales (español, matemáticas, lengua extranjera e informática) se derivan hacia otras asignaturas, por ejemplo, en el reformulación de los programas de segundo año del ciclo básico para la

educación secundaria de ciencias sociales, se tiene entre sus objetivos “fomentar las competencias comunicativas orales, escritas y visuales” (ANEP-CODICEN, 2005; 6).

Más adelante este mismo programa menciona competencias jerarquizadas, con lo que se refiere a la importancia de acercar a los alumnos a las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las habilidades requeridas para la búsqueda y organización de la información (ANEP-CODICEN, 2005; 22). El programa de segundo grado de la reforma de 2004, remarca el énfasis en los contenidos de historia y afirma que “la enseñanza de ciencias sociales en el Primer Ciclo de Educación Media propende a desarrollar en los estudiantes las destrezas, habilidades, capacidades, competencias y saberes que les permitan aproximarse al mundo en el que viven, actuando razonadamente, opinando críticamente y comprendiendo la complejidad de lo social” (ANEP-CODICEN, 2004a; 89).

En los objetivos también se pueden distinguir, dentro de otros lenguajes, procesos de imbricación entre significantes de distintas procedencias que remiten a las competencias. En el área de ciencias sociales de segundo grado se numeran los objetivos generales, mientras que para primer grado se ubican dentro de cada unidad. En segundo grado se propone iniciar el estudio del “legado de diferentes civilizaciones” (ANEP-CODICEN, 2005; 5), favorecer las capacidades necesarias para valorar la diversidad cultural, acercarse a la complejidad del conocimiento histórico y a sus diversas fuentes históricas, darle peso a la espacialidad y a la temporalidad, desarrollar “procedimientos propios de las Ciencias Sociales: lectura de mapas, realización e interpretación de tablas cronológicas y líneas de tiempo, así como manejo de conceptos básicos imprescindibles” (ANEP-CODICEN, 2005; 5), las capacidades de trabajo en equipo, la responsabilidad, la autoevaluación, fomentar las competencias de indagación y “promover el desarrollo de procesos cognitivos tales como: comparación, categorización, clasificación, inferencia, análisis, etc.” (ANEP-CODICEN, 2005; 6).

Las competencias introducidas por actores nacionales e internacionales a la vez, como Germán Rama, no se introducen en los programas de manera contundente en el primer periodo de reforma (1995-2000) ni en el segundo (2004-2005) y tampoco en el último (2006). Esto se debe al antagonismo entre la visión instrumental de las competencias por parte de los funcionarios educativos uruguayos y la fuerte impronta

disciplinar de los docentes y los académicos universitarios que no cedieron un ápice para el ingreso del nuevo programa.

Esto llevó a una nueva estrategia coordinada y ejecutada por MEMFOD, con la finalidad de implementar un proceso hegemónico¹⁴ del currículo. En documentos publicados por MEMFOD, centrales para el proceso de reforma, se promueve constantemente el concepto de competencias de los docentes y no de los alumnos, es decir, el aspecto instrumental y laboral del concepto se dirigirá directamente a la práctica docente. En *La enseñanza por áreas en el Plan 1996 parte I: Ciencias sociales, primer año*, se hace un diagnóstico cualitativo sobre el proceso de inducción de los docentes en el programa. En él se insiste en la competencia técnica que requiere el profesor para implementar el programa y cuestiona las percepciones subjetivas de los maestros sobre sus propias competencias profesionales y saberes disciplinares que posee. Es decir, se utiliza el término competencia para definir las prácticas profesionales sedimentadas de los docentes y las nuevas prácticas docentes que exigen la propuesta curricular de 1996. Estas competencias se resumen en dos rubros: el “dominio del campo de saber correspondiente y [las] destrezas pedagógico-didácticas” (MEMFOD, 2003; 98) y se consideran adicionales a las que los profesores ya manejan. De esta manera las competencias se trasladan hacia la práctica docente y no tanto hacia los procesos de aprendizaje.

Las temporalidades de los programas de secundaria en Uruguay, con sus reajustes al Plan 1996 en 2004 y 2006 muestran lo inacabado del proceso histórico que se trabaja en la presente investigación. Por otro lado permite observar detalladamente las complejidades de los procesos de imbricación de los saberes disciplinares al mismo

¹⁴ La hegemonía hace referencia a un tipo de relación política (Laclau, 1987, 160) entre los elementos que se articulan en un discurso para significar una organización social. La hegemonía es la expansión de un discurso o conjunto de discursos, en un horizonte social que orienta los significados y las acciones a partir de la fijación parcial de los elementos que están atravesados por posiciones antagónicas (Torring, 1999, 101). Esta idea retoma el pensamiento de Antonio Gramsci de la hegemonía como fuerza dominante en una sociedad basada en el consenso y la coerción, pero se aleja de la misma al no considerarla como centro único. Por el contrario, en una formación social pueden existir diferentes puntos nodales hegemónicos y en algunos casos están fuertemente determinados e irradiar un “multiplicidad de efectos totalizantes” (Laclau, 1987, 160) pero sin nunca llegar a suturar todos los procesos articuladores. Si la totalidad llegara a darse, dejarían de existir las relaciones hegemónicas, al limitarse la situación a autoritarismo y subyugación ejercida por el autoritarismo y eliminar así todo antagonismo, necesario en los procesos de articulación hegemónica. Asimismo, la hegemonía hace referencia tanto al predominio de ciertas prácticas articuladoras que conforman el discurso como al de significado “totalizante” de los discursos que se hegemonizan sobre otros discursos.

tiempo que los desplazamientos de significantes de unos saberes disciplinares a otros, pues en cierto momento predomina la economía, en otros la disciplina y a veces la psicología, o en ocasiones hay un equilibrio entre los tres, como en los objetivos del área de Ciencias sociales de segundo grado del ciclo básico de educación media uruguaya de hoy.

Las competencias de la historia son genéricas en los tres países estudiados, pues responden al perfil de egreso de los estudiantes de secundaria regido por la relación dicotómica entre ciudadanía y competitividad. La ciudadanía se encuentra en la valoración de la pluralidad, el uso del tiempo libre, el respeto y cuidado del legado heredado del pasado y la formación de una conciencia histórica. A estas competencias ciudadanas se les agregan las competencias democráticas que no son específicas de la historia o de las ciencias sociales, sino genéricas. Las competencias destituyen a la historia nacional del lugar privilegiado que ocupaba en la formación del ciudadano a través de la identidad nacional, pero no rompe de lleno con el *código disciplinar* sedimentado que patrimonializa el pasado. La competitividad se puede ver principalmente en los procedimientos cognitivos o metodológicos para la búsqueda y organización de la información, el trabajo en equipo y en el apoyo al desarrollo de las competencias comunicativas, tres ideas impuestas por la lógica empresarial.

Se puede observar en este proceso una procedencia desde John Dewey y dos emergencias: el capital humano y las propuestas educativas de la CEPAL. Para Dewey la historia, en especial la historia económica, enseña que “la cosa que la sociedad *tiene que hacer* es lograr de que cada individuo de su justa contribución al bienestar general y tratar que éste obtenga, a su vez, justa retribución” (Dewey, 1998; 186). Así, la historia económica, es más humana pues no trata de la caída y el ascenso de los príncipes, sino de la acción del hombre sobre su libertad y por tanto es más democrática. Además Dewey, con su *learning by doing* promueve también una noción muy práctica de la educación.

Las competencias son también un concepto renovado de la teoría del capital humano de Theodore Schultz. En ella se vincula los grados académicos con el nivel de ingreso que se alcanzará dentro del mercado laboral. Las reformas de los años noventa acercan de nuevo al sistema educativo y al sistema económico al demandar a la

educación la enseñanza de competencias de desempeño necesarias para enfrentar exitosamente un mercado laboral posindustrial e informático que puede denominarse también sociedad del conocimiento (Tedesco, 2004) o sociedad de la información. En las reformas a la educación secundaria en América Latina en general en la asignatura de historia en particular, las competencias cumplen la función de condensar significados diversos, especialmente instrumentales, que caracterizan un conocimiento y una forma de aprendizaje culturalmente homogénea.

El documento de la CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* es otro punto de emergencia de la postura instrumental y pragmática de la educación secundaria. Este documento desplaza directamente nociones económicas a las educativas. Las reformas en América Latina, por lo general (Argentina, Chile y Uruguay, entre otros), incluyeron las nociones de competencias como ejes de la conformación curricular de todas las asignaturas. El caso de México fue distinto, pues quedó a la mitad del proceso, siguiendo las indicaciones de la CEPAL, pero sin romper plenamente con el peso de los contenidos disciplinares dentro del programa.

Las tres propuestas mencionadas están estrechamente vinculadas a su contexto histórico. La primera a la industrialización norteamericana de finales del siglo XIX y principios del XX, la segunda a la consolidación del estado de bienestar y la tercera a la economía global que promueve un mundo laboral flexible e inestable. Dewey y la CEPAL comparten el papel de la economía y el sentido pragmático de la enseñanza de la historia, ambas como preparación para el trabajo y como fundamento moral.

Sin embargo las competencias no alcanzan su objetivo por si mismas, pues requiere de visiones particulares de las disciplinas científicas y de posiciones psicológicas que las imbriquen a las necesidades discursivas, es decir, de sentido, de este nivel educativo.

B. La historia en la enseñanza de la historia

La historia como saber disciplinar ha luchado constantemente por definir los contenidos escolares. Lo ha hecho a través de la selección de acontecimientos y procesos históricos, de las construcciones de significados o interpretaciones sobre el pasado y de

los métodos que la han convertido, para muchos historiadores, en una ciencia. La cercanía entre la historia profesional y la historia escolar ha variado según la época histórica y según el país. En México y Argentina por ejemplo, a diferencia de España (Cuesta, 1997), la conformación de las narraciones históricas nacionales provienen primero de los historiadores decimonónicos como Carlos María Bustamante en México o Bartolomé Mitre en Argentina y después, a partir de la consolidación de los sistemas educativos nacionales, y se reinterpretan para su uso escolar (Vázquez, 2000; Huarte, 2001). En España, en cambio la historia escolar y los procesos de sedimentación de su *código disciplinar* anteceden al papel de los historiadores al servicio de la conformación de la identidad del Estado-nación (Cuesta, 1997). A lo largo del siglo XX las cercanías y las distancias entre ambas formas de historia son variadas e incluso dependen del grupo específico de historiadores (con su visión historiográfica, sus métodos y su selección de contenidos) que sustentan el poder.

En la década de los años noventa del siglo XX predominó en América Latina la escuela historiográfica francesa de los *Annales*. La impronta que marcó en la historiografía profesional casi desde su fundación se trasladó, décadas más tarde a la historia escolar y desplazó significantes hacia el discurso histórico escolar. Esta corriente de pensamiento histórico tiene una larga y fructífera historia, al grado de tener en la actualidad cuatro generaciones con intereses y preguntas de investigación que se han renovado a través del tiempo y que mantienen cierta fidelidad con los principios básicos de sus fundadores.

Los *Annales* nacieron como revista especializada de historia por la iniciativa de los historiadores franceses de la Universidad de Estrasburgo Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929. Su primera intención fue abiertamente beligerante contra dos aspectos de la historia francesa y europea que dominaban en ese tiempo: a) el predominio de la historia positivista, concentrada en acontecimientos políticos y militares que alimentaban y servían a los nacionalismos exacerbados de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y, b) contra el reduccionismo de los historiadores que renunciaban a tomar de otras ciencias sociales conocimientos, preguntas y métodos de investigación que enriquecieran el quehacer de los estudiosos de Clío. Se abrió así una gama importante de objetos de investigación, al grado de alcanzar la certeza de que

todo es historia o todo es historizable, al mismo tiempo que replanteó presupuestos teóricos al abreviar de los distintos saberes disciplinares a partir de la idea de historia-problema. Promovieron una historia compleja de relaciones estructurales y no una historia meramente acontecimental y narrativa.

La segunda generación quedó bajo la dirección de quién quizá fue el historiador que más influyente de la escuela de la *Annales* en América Latina, Fernand Braudel. El pensamiento braudeliiano se centra en el estudio de la vida material a partir de las relaciones entre geografía, historia y economía. Esto le permite promover una historia global o total y de larga duración, en cuyos presupuestos teóricos se divide el tiempo histórico en tres: el corto o tiempo del acontecimiento, el del día a día; el coyuntural o de los ciclos políticos y económicos; y la larga duración, el de los cambios estructurales cuyo símil son las transformaciones en el paisaje y en el uso del medio ambiente por las civilizaciones (Braudel, 1989). Braudel construyó modelos historiográficos que tuvieron una fuerte repercusión no sólo en la historiografía latinoamericana sino en las reformas a la enseñanza de la historia en educación secundaria durante los años noventa.

La tercera generación desarrolla la historia de las mentalidades en la que se conjuga lo material con lo simbólico en los espacios de la vida cotidiana. La cuarta generación abre el espectro hacia una nueva historia cultural que promueve el estudio de las relaciones entre las estructuras y los individuos a partir de su influencia mutua (Aguirre Rojas, 2002; 85-86), así como el estudio y relevancia de concebir el lugar de producción de saber que puede llegar a determinar muchos de los aspectos científicos y políticos con los que se escribe la historia.

América Latina puede considerarse, según Aguirre Rojas (2005; 16) como una de las regiones que más temprana acogida dio a esta escuela de pensamiento histórico. Alberto Romero y Enrique Florescano, actores del proceso de reforma educativa en México y Argentina, como se demostró en el capítulo anterior, comparten los postulados de la escuela de los *Annales*, independientemente de la generación específica que sigan. Otro ejemplo se puede observar en Hira de Gortari, no tanto por su relevancia pública como por su cercanía a los productores de materiales para la enseñanza de la historia de la SEP en México durante los años noventa. En un breve artículo "Consideraciones acerca de la historiografía de los Anales y la enseñanza de la historia"

(de Gortari, 1990) resalta la importancia de acercar la historia a otras ciencias sociales, el papel de la economía política, reconocer los diversos tiempos y ritmos de los actores colectivos y la reducción de las explicaciones fácticas y cronológicas. Además señala explícitamente el papel del espacio y el tiempo para la enseñanza de la historia.

Pero los *Annales* no son los únicos que intervienen desde el saber disciplinar sobre la historia escolar. Las corrientes posmodernas (narrativistas y hermenéuticas) suman sus propuestas acerca de la condición inalienable de relato de toda escritura de la historia, el saber disciplinar como construcción cultural e histórica y, por último, la historia como verdad relativa a las fuentes, al momento histórico desde el que se produce y a las formas lingüísticas que se utilizan, lo que no implica la falsedad del conocimiento, falta de rigor o la imposibilidad de aprehender el pasado, sino que simplemente fija los límites de inteligibilidad del conocimiento histórico.

Annales y posmodernismo tienen espacios de choque frontales y en muchas ocasiones de tensiones irresolubles en el ámbito profesional, pero se condensan a través del desplazamiento de significados entre significantes en el currículo de historia para la educación media. En especial destaca las posiciones antinarrativistas de unos y el narrativismo de los otros y la visión en ocasiones aséptica de la historia como ciencia frente a una visión relativa, política y cultural de la producción historiográfica. Los desplazamientos terminan por hacer una equivalencia temporal de dos antagonismos teóricos.

Pero estos desplazamientos desde la historiografía profesional y sus condensaciones en el discurso histórico escolar son impulsados en los años noventa no tanto por la fuerza de los historiadores en las políticas educativas, pues tienen un papel legitimador y tangencial, sino a la fuerza de los técnicos educativos o especialistas en educación. Por un lado tenemos la lógica curricular del perfil de egreso basado en competencias y por otro a la didáctica, en especial la noción de transposición didáctica que sobrepone el saber disciplinar como ciencia a los historiadores particulares. La ciencia de la historia llega a los contenidos curriculares por los principios pedagógicos preponderantes que pueden resumirse en la transposición didáctica. Este término acuñado por Yves Chevallard (1991) puede resumirse como la conversión de un saber sabio o disciplinar a un saber enseñado que pueda ser accesible a los estudiantes. Esta

posición didáctica y pedagógica obliga a los responsables de los diseños curriculares a retomar el pensamiento académico para la educación básica o secundaria y al mismo tiempo a redefinir lo que es un conocimiento sabio y uno enseñado. Esto explica la “natural” economización, psicologización e historiografización de los contenidos históricos en las reformas de la última década del siglo XX. No es el saber disciplinar que irrumpe en las aulas, es la transposición didáctica y curricular quién lo invita a entrar.

La historia dentro del currículo en los distintos países latinoamericanos ha sufrido avatares particulares, aunque en la mayoría de ellos ha tenido ciertos procesos similares. A grandes rasgos, las tendencias predominantes en la enseñanza de la historia pasaron desde la

formación de un ciudadano ilustrado, conocedor de sus deberes y sus derechos, desde el siglo XIX; el adiestramiento de un ciudadano preparado para la vida que domina temas de trabajo o el ahorro, desde los años treinta y cuarenta; la preparación de ciudadanos que conocen los principios y métodos del historiador, desde que los soviéticos lanzaron el Sputnik [...]; la formación de un ciudadano crítico capaz de transformar la realidad, desde los años setenta; la instrucción de un ciudadano que detenta conocimientos básicos, desde las reformas neoliberales en educación (Finocchio, 2004; 116-117).

Este panorama histórico, narrado desde los objetivos de la enseñanza de la historia y su relación con las finalidades educativas, lleva consigo posiciones historiográficas: positivismo, marxismo, escuela de los *Annales* y posmodernismo. En la actualidad, dentro de las reformas neoliberales en educación, estas posiciones se imbrican sin mucha claridad por medio de luchas antagónicas. Nación, metodología de la historia, tiempos históricos y relato histórico se condensan en la “naturaleza” de la historia.

El positivismo es el que más sólidamente se ha sedimentado dentro del *código disciplinar*. El memorismo, el enciclopedismo, la historia de los grandes héroes, la consolidación de la identidad nacional a través de la patrimonialización del pasado¹⁵ y la perspectiva teleológica del pasado nacional perduran en las aulas a tal grado que las

¹⁵ Los Estados-nacionales tienden a patrimonializar todo pasado que haya sucedido dentro de sus fronteras actuales, por lo que se adjudican la obligación de resguardarlo al mismo tiempo que se proclaman sus herederos. La patrimonialización del pasado tiende a excluir la diversidad histórica y cultural

reformas lo convierten en el principal enemigo, en el bando opuesto de una relación antagónica que justifica las reformas curriculares.

En ese sentido el programa de historia de la RES en México afirma “superar el manejo eminentemente informativo de los temas con el desarrollo de las competencias que articulen conocimientos, habilidades y actitudes” (SEP, 2006; 10). El carácter eminentemente informativo como punto nodal antagónico es heredero del enfoque que “busca evitar la memorización de datos de los eventos históricos ‘destacados’ sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura” (SEP, 1993; 99). Indagando en el pasado se puede observar cómo los pedagogos y especialistas en educación han erigido sus propuestas y sus críticas bajo este sustento. Enrique Rébsamen lo hizo en 1904 y Rafael Ramírez en 1948. Sin embargo, se logra disputar la posición hegemónica dentro del currículo de historia hasta el año 1993, cuando la historia escolar, especialmente en su dimensión de historia patria, comienza a disolverse. Incluso, el Plan de 1993 mexicano preserva un listado cronológico de acontecimientos que muestra la disparidad entre el enfoque para la enseñanza de la historia y la presentación de los contenidos (Quiroz, 1995).

Esta enemistad declarada contra el sedimento del código disciplinar se esgrime con mayor fuerza en documentos de los organismos internacionales. Para la CEPAL y la UNESCO, los contenidos de historia en particular y de la educación secundaria en general, han “seguido obedeciendo a una concepción enciclopedista, propia del humanismo clásico, y totalmente desvinculada del mundo del trabajo” (CEPAL-UNESCO, 1992; 47). Es cierto que esta crítica al carácter enciclopédico y memorístico de los conocimientos en educación secundaria y en especial de la asignatura de historia no se limita a la visión positivista del pasado y que el positivismo es más que un simple conocimiento fáctico de la realidad, sin embargo, en la búsqueda para crear relaciones antagónicas en el momento de diseñar una reforma, el positivismo justificadamente o no, se convierte en marco dentro del cuál se introducen diversas oposiciones. Aranguren (1996) por ejemplo, desde posiciones marxistas le llama neopositivismo por su falta de definición conceptual y predominancia de lo fáctico.

Contra esta visión positivista del conocimiento histórico escolar y contra las interpretaciones estructurales o marxistas de la historia que postulaban explicaciones a

partir de grandes procesos o acontecimientos de la historia (Sánchez Quintanar, 1990; 244) predominante a partir de los sesenta y setenta, se diseñan los nuevos currículos de historia. A pesar del esfuerzo por eliminarlo de los contenidos escolar, la escuela de los *Annales* en la actualidad no sustituye plenamente a la tradición en enseñanza de la historia sino más bien coexiste con ellas y con otras procedencias teóricas. Uno de estos espacios de convivencia es la periodización del pasado histórico. En el caso de México en 1993 las grandes periodizaciones de la historia o “las grandes épocas del desarrollo de la humanidad” (SEP, 1993; 99) enseñan a los estudiantes a “construir una visión ordenada y comprensiva sobre la humanidad” (SEP, 1993; 99). El cambio parece una ruptura, pero en el fondo no lo es, pues a pesar de que se incluye la idea de “comprensiva”, el orden de la historia de la humanidad nos remonta casi directo al positivismo decimonónico occidental.

En el 2006, el positivismo parece quedar derrotado, pero no se le logra excluir en su totalidad, pues se escabulle en la defensa de valores universales (SEP, 2006; 14), en la organización de los contenidos de la asignatura de historia I o historia universal, al escogerse el siglo XVI como inicio del estudio de la historia universal por “tratarse del primer periodo de integración mundial, impulsado por las conquistas de la Europa mediterránea” (SEP, 2006; 21) y así llegar hasta el “periodo de unificación cultural y comercial mundial” (SEP, 2006; 21). Las periodizaciones cambian, pues ya no son edades (antigua, media, moderna y contemporánea) ya que va del inicio de “la integración mundial” en el siglo XVI hasta la globalización actual. Por último, en la historia de México es insoslayable la mención a la creación de un mito fundacional de la nación y por tanto de la mexicanidad como necesidad teleológica. Baste la cita: “el primer bloque inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para comprender que éste y la conformación de Nueva España constituyen un periodo fundacional” (SEP, 2006; 22). La lucha por el mito fundacional es ordenada y narrada por el positivismo liberal del siglo XIX cuya procedencia está en un desplazamiento desde lo político a lo educativo.

En el caso uruguayo la posición nacionalista y patrimonializante del pasado se mantiene al organizar el programa de ciencias sociales del tercer ciclo básico en tres círculos concéntricos: primero hay que “comprender el mundo actual”, después

“comprender América” y finalmente “comprender el Uruguay actual” (ANEP-CODICEN, 1998), que separa lo nacional de lo internacional. Sin embargo presenta a la vez fuertes cambios. El primero de ellos y quizá el más significativo en relación a la enseñanza de la historia, es la desaparición del pasado lejano del mundo y la nación de los programas, siendo ahora una asignatura fundamentalmente dedicada al tiempo presente, con una pequeña excepción del tercer año, el dedicado al Uruguay contemporáneo, en la que los temas se remontan al siglo XIX. Otro cambio significativo es la relevancia otorgada a la historia regional como el Mercosur y América Latina. Actualmente, las reformas de 2006 tienden a recuperar la posición de privilegio de la historia dentro de los programas de estudio.

En Argentina, la construcción del positivismo como antagonista de las reformas a la enseñanza de la historia puede verse en los estudios de los especialistas que precedieron a la implementación de los CBC. Hilda Lanza asegura que los contenidos de historia en los programas argentinos predominantes en los primeros años del retorno del sistema democrático, critican a los programas de 1956 y de 1979 por caer en el mismo problema de fragmentar el conocimiento histórico y por ser “presentados como acumulación de datos descontextualizados” y al mismo tiempo ser “desactualizados pues omiten presentar información relevante referida al mundo y a los nuevos enfoques de la historiografía contemporánea” (Lanza, 1993; 80-81). A modo de paréntesis, cabe destacar el título de esta publicación: *Currículum presente ciencia ausente*, cuyo tercer tomo está dedicado a la historia, ya que refleja el proceso de los especialistas en educación por imbricar el conocimiento histórico profesional, científico, con el conocimiento histórico escolar. La colección tiene una fuerte influencia de Cecilia Braslavsky.

Se puede argüir que estas propuestas, especialmente la argentina y uruguaya de los años noventa y la mexicana del siglo XXI, rompen definitivamente con los principios positivistas de la historia. La separación en ámbitos de análisis (político, cultural, económico y social) y la amalgamación de la historia en otras ciencias sociales, es decir, en una asignatura entendida como campo de aprendizaje, es una fractura definitiva con la historia política y militar (otra figura antagónica a la nueva propuesta curricular) que dominó en el siglo XIX y en la primera mitad del XX. Otro argumento podría ir en la



dirección de recalcar el papel de las competencias en el enfoque de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en vez de una propuesta memorística y fáctica.

Todo esto es cierto pero incompleto. Las competencias provienen de desplazamientos de la economía que invaden lugares antiguamente ocupados por las ciencias sociales, la metodología de la historia e incluso el método científico. Es una ruptura que desplaza internamente al positivismo, pero no lo excluye. La historia política y militar se saca del programa, pero perdura en las efemérides dentro del discurso histórico escolar y los calendarios escolares. Finalmente, la periodización mantiene un sentido teleológico y continuo que concluye casi “naturalmente” en la actualidad o en su caso el pasado sólo tiene relevancia en cuanto se puede identificar y explicitar su vínculo con el presente. Los contraargumentos tienen sus componentes de ruptura, pero no se percatan del nuevo posicionamiento interno del positivismo y su sedimentación en el *código disciplinar* en los procesos de condensación dentro del significativo currículo de historia para la educación media.

Una ruptura importante tiene que ver con el advenimiento pleno de los *Annales* en la enseñanza de la historia en educación secundaria o el desplazamiento desde el saber disciplinar a la asignatura escolar. Esta corriente francesa emerge como opción historiográfica predominante para la escuela desde hace aproximadamente veinte años. Existió un retraso entre el surgimiento de esta corriente historiográfica y su emergencia en los currículos de enseñanza de la historia o la escritura sobre la enseñanza de la historia debido a la constante lucha hegemónica por posiciones de poder. El desplazamiento desde el saber historiográfico hasta el discurso histórico escolar dependió de las posiciones de poder que sustentaron los diversos grupos de historiadores. Pero sobre todo la posibilidad que dio esta corriente historiográfica para imbricarse con las competencias y con la psicología constructivista a través de la metamorfosis generada por la transposición didáctica.

Por lo menos se pueden señalar los desplazamientos de significados desde la escuela de los *Annales* en tres aspectos: el antagonismo hacia la historia política, el tiempo y espacio histórico y el rechazo a la “historia acontecimental” En relación al antagonismo con la historia político-militar cuyo origen se encuentra en el sedimento del *código disciplinar*, en México se especifica la urgencia de “reducir la atención que

tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar” y más adelante explica que cuando “ha sido necesario optar entre el estudio de un proceso social y cultural relevante y el de un evento político o militar se ha optado por lo primero” (SEP, 1993; 101). El propio concepto de lo político se aleja de las elites gobernantes y del panteón laico creado en el siglo XIX y principalmente en la era posrevolucionaria y propone que lo político “se relaciona con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, a través de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo” (SEP, 2006; 15). Marc Bloch y Lucien Febvre, fundadores de la revista *Annales* lucharon directamente contra esta historia recalando que era filiación y no explicación y que al mismo tiempo reducía las posibilidades de ampliar los objetos de investigación histórica (Bloch, 1992; Febvre, 1992).

La ruptura con el panteón patrio y laico de la enseñanza de los Estados-nacionales se extiende a los contenidos de historia en varios países latinoamericanos como Argentina (MECT-CFCE, 1995) y Uruguay (ANEP-CODICEN, 1998). “La caracterización de los cambios como ‘buenos’ o ‘malos’ depende de cada caso y de quiénes y desde qué ópticas producen esa calificación” (MECT-CFCE, 1995; 175) se afirma en los CBC para la EGB. Las causas de esta transformación pueden abarcar un espectro que va desde el perfil de egreso basado en competencias, la necesidad de crear nuevos panteones o interpretaciones de los pasados nacionales, diluir la historia nacional en la historia global y el diseño curricular en áreas de conocimiento.

La imbricación entre los diferentes saberes disciplinares, en la caso de Argentina y Uruguay, reúne a las tradicionales asignaturas de Geografía e Historia con la Economía, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política (MECT-CFCE, 1995; 168) en un conjunto denominado ciencias sociales, compuesto por luchas antagónicas en permanente tensión y no necesariamente resueltas. Esto responde a la necesidad del saber disciplinar de la historia por ser aceptado dentro de las ciencias sociales y al peso de la escuela de los *Annales* que promueve una historia que trabaje estrechamente con el resto de las ciencias sociales. Y también se responde a principios pedagógicos que tienden a aglutinar los conocimientos con medida a las finalidades educativas, es decir, pasar de disciplinas a asignaturas (ANEP-CODICEN, 1998; 81). La historia tiene cabida

dentro del currículo en cuanto ciencia social y, por tanto, en cuanto es capaz de definir claramente su metodología científica. Sin embargo, el panteón laico sobrevivirá en los libros de texto.

Los otros dos aspectos, el tiempo y el espacio históricos y el rechazo a la historia acontecimental, tienen influencia directa de Fernand Braudel. El historiador francés (Braudel, 1989) arguye que en la interrelación de los procesos económicos y geográficos podemos encontrar la explicación histórica, al ser el espacio donde se observan las duraciones históricas (tiempo histórico), las relaciones de las sociedades con su contexto geográfico (espacio histórico) y las transformaciones en la vida material de los pueblos. La explicación de los procesos históricos logra para Braudel eliminar a la "historia acontecimental" o *histoire événementielle*, dentro de la que se encuentra la historia escolar.

Sin embargo la investigación constructivista (Jacott, 1997, Topolski, 2004) reconsidera el valor de la historia como relato o el papel de la narración en la enseñanza del pasado a partir de las interpretaciones de Hayden White y Paul Ricoeur. Alba González (2000; 37) en Argentina sostiene que la narración histórica es distinta a la literaria por su pretensión de verdad y por ser una práctica epistémica fundamentada en operaciones específicas de las prácticas historiográficas, como son el tratamiento del objeto mediante un aparato crítico y la adecuación entre objeto y escritura de la historia, por lo que la enseñanza debe de revalorar las potencialidades de la narrativa histórica. Varias corrientes historiográficas se imbrican gracias a la lógica de equivalencias que equipara posiciones antagónicas dentro de un discurso hegemónico: la ciencia histórica en la escuela.

El tiempo y el espacio histórico son un punto nodal de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los currículos de educación secundaria de los últimos veinte años, ya que condensan muchos significados dentro de su significante (noción, competencia, habilidad, objeto de investigación). Es un punto nodal que condensa desplazamientos provenientes de la historiografía profesional en la historia escolar. De esta manera en los CBC para la EGB argentinos, en el Plan piloto 1996 y sus posteriores reformulaciones en Uruguay y en los programas de 1993 y 2006 en México el espacio y el tiempo histórico se tornan las nociones básicas de la comprensión de la

historia e incluso en el objetivo de su enseñanza. En el caso mexicano, por ejemplo en 1993 se promueve que los alumnos identifiquen, “la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad” e “identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad” (SEP, 1993; 99) y en 2006, uno de las tres competencias básica es la “comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia y la multicausalidad” (SEP, 2006; 10).

En Argentina el bloque dos de los CBC para la EGB se centra en la comprensión de “las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural” (MECT-CFCE, 1995; 175-179) y no explícitamente en el tiempo histórico a lo largo de la educación básica, aunque si lo hace en el primer ciclo de la EGB. Esto no significa una minusvaloración del tiempo histórico en la historia, simplemente se formulan dentro de una lógica de área de conocimiento y no de predominancia de un saber disciplinar. La siguiente cita expone con claridad no solo la influencia braudeliana, sino la similitud de concepto de tiempo histórico predominante en los casos estudiados:

“Las sociedades se transforman a través del tiempo. En ocasiones, algunas sufren cambios violentos y profundos que las afectan en todos su niveles (político, social, económico, cultural). Pero en la mayoría de los casos esos cambios son graduales y de alcance parciales y no se producen simultáneamente en todas las esferas de la sociedad. En muchas ocasiones, por ejemplo, frente a cambios políticos, la organización económica y la vida social se reproducen sin registrar innovaciones significativas. Sin embargo, en el mediano y largo plazo, los cambios que se producen en algún ámbito de la sociedad, de alguna manera afectan a la sociedad en su conjunto, si bien generalmente es posible reconocer la permanencia de elementos significativos que poseen una notable capacidad para continuar imprimiendo su sesgo particular al conjunto social” (MECT-CFCE, 1995; 175)

A partir de estas líneas se podría preguntar, a modo de hipótesis, si esta visión de la historia no niega a los movimientos sociales y responde a la estabilidad del tiempo histórico propuesto por Francis Fukuyama en sus textos sobre el fin de la historia (Fukuyama, 1992).

En Uruguay sucede algo similar al caso argentino, pues la lógica de áreas de conocimiento predomina por sobre la historia como disciplina, pero al mismo tiempo

mantiene sus elementos originales. En la fundamentación al Plan Piloto 1996 se prescribe que “el punto de partida y el eje central del curso [*Comprender el mundo actual. 1er año*] es un acercamiento al tiempo presente como *tiempo de cambio vertiginoso*” (ANEP-CODICEN, 1998; 86) al que se le destina la primera parte del programa. Uno de los incisos del primer apartado trabaja el cambio y la permanencia (ANEP-CODICEN, 1998; 87). En el 2004 se puntualiza la función de la historia, junto con la geografía, “busca ordenar y explicar el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de las sociedades, las modificaron y las hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio, que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor” (ANEP-CODICEN, 2004a; 90). Ahora bien, la historia como ejemplo del tiempo histórico se señala con claridad en el programa de segundo año reformulado en 2005, “también permitirán anudar procesos, etapas y culturas que distantes en tiempo o espacio habiliten la visualización del cambio y las permanencias, cercanías y repeticiones” (ANEP-CODICEN, 2005; 5).

El tercer aspecto a tratar es la disposición antinarrativistas u opuestas a la “historia acontecimental” de los programas de historia para educación secundaria. Esta postura abrega de diversas procedencias de la que se destacan dos: las posiciones braudelianas del pensamiento historiográfico y el diseño curricular por áreas de conocimiento. En su disertación sobre las duraciones en historia, Braudel encierra, aprisiona al acontecimiento en la corta duración (Braudel, 1989; 64) caracterizada por ser caprichosa, engañosa, pues puede dar a entender grandes cambios que no implican en realidad ninguna transformación en las estructuras. “Este es el motivo de que exista entre nosotros los historiadores, una fuerte desconfianza hacia una historia tradicional llamada historia de los acontecimientos; etiqueta que se suele confundir con la de historia política no sin cierta inexactitud: la historia política no es forzosamente episódica ni está condena a serlo” (Braudel, 1989; 66). La historia tradicional para este historiador francés hace referencia al positivismo decimonónico y se une a las críticas esgrimidas por sus predecesores Marc Bloch y Lucien Febvre. La historia escolar retoma esta postura y pretende, por lo menos en los planes de estudio, buscar las

permanencias y los cambios lentos de la larga duración, es decir, enseñar los procesos históricos.

En este sentido México es el que responde de manera más transparente en los enfoques a la propuesta de larga duración al tratar de “organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política” (SEP, 1993; 99). Contrariamente a lo expuesto en el enfoque, se presenta un listado cronológico repleto de acontecimientos y héroes patrios: el imperio de Alejandro, la ilustración, la primera guerra mundial, la conquista de México, la independencia de México, Hidalgo, Morelos y Juárez entre otros. Es hasta 2006 cuando se eliminan estos personajes y se diseñan unos contenidos conceptuales que responden a procesos históricos o más bien a grandes ámbitos de análisis: política, economía, sociedad y cultura (que son los mismos del bloque tres de los CBC de la EGB argentinos).

El predominio de la larga duración se nota en el papel relevante de la globalización como inicio y fin de la historia estudiada. Parte de la dirección teleológica de la narración histórica del nuevo programa de historia para la educación secundaria se dirige hacia la globalización casi como único proceso histórico. No se olvide que en la primera versión pública de la RIES la historia nacional comenzaba con el descubrimiento de América en 1492, negando toda la historia prehispánica. Para no generar confusiones, es necesario aclarar que Braudel no habla de la globalización como único proceso histórico, sin embargo señala el siglo XV como surgimiento del capitalismo como un proceso de larga duración (Braudel, 1984).

El Plan 1996 uruguayo y sus reformulaciones posteriores no escapan a estas características comunes entre los currículos estudiados. En la reformulación de 2005 se da mayor peso a la historia en segundo grado y trata de estudiarla desde una perspectiva “viva e integral, concebida como Historia-problema, conceptualizadora, multicausal, que se organiza en torno a procesos y abarca los diversos aspectos de la vida del hombre –político, social, económico y cultural–, a la vez que busca incorporar nuevos temas de reflexión a los preexistentes: las mentalidades, la vida privada, la cuestión de género, la micro-historia” (ANEP-CODICEN, 2005; 4). Este párrafo destila

Annales de todas las generaciones: Marc Bloch, George Duby, Philippe Ariés e incluso historiografía italiana de Carlo Ginzburg.

Los contenidos están descritos en procesos de hominización, de transformación urbana (ANEP-CODICEN, 2005; 7), el proceso de independencia nacional (ANEP-CODICEN, 2005; 10) y más adelante, en las sugerencias para el abordaje temático “realizar el estudio de los hechos y documentos más relevantes que gestaron el proceso de la independencia nacional” (ANEP-CODICEN, 2005; 19). Este último ejemplo permite observar claramente las jerarquías conceptuales, donde el acontecimiento se encuentra dentro del proceso y tiene la finalidad de mostrar los componentes del proceso y su paulatino cambio y no, como se hizo por más de un siglo, el acontecimiento como ruptura. Todo esto dentro de la asepsia científica que muestra una historia más explicativa y menos narrativa y, por tanto, aparentemente menos política.

El caso argentino consta de un diseño más imbricado, pues las prescripciones curriculares delinear apenas contenidos básicos, por lo que son las autoridades regionales quienes definieron el lugar que ocuparon los procesos y los acontecimientos históricos. En la síntesis explicativa del bloque dos se privilegia una visión histórica en la que se estudian los procesos (Huarte, 2001; 152), como “la historia de la humanidad y el proceso de la cultura occidental”, la “era del capitalismo” o “el mundo en el siglo XX” (MECT-CFCE, 1995; 197-198) para el tercer ciclo. Los grandes acontecimientos quedan escondidos dentro de contenidos conceptuales como “rasgos básicos de las revoluciones hispanoamericanas” (MECT-CFCE, 1995; 199). Al mismo tiempo, esta concepción de los *Annales* se imbrica con otras posiciones historiográficas, en especial la historia como narración: “En este ciclo [tercero] se ofrecerán elementos que permitan la reconstrucción de un relato articulado de la historia universal” (MECT-CFCE, 1995; 177).

De nuevo el discurso histórico escolar logra imbricar a partir de una lógica de equivalencia en una sola cadena de significantes antagonismo teóricos de un mismo saber disciplinar: se toma la noción de proceso de los *Annales* junto con la noción de relato (acontecimental) de los pensadores hermenéuticos y posmodernos. Sin embargo, al igual que en cualquier proceso de reforma educativa, serán los autores y las editoriales de los libros de texto y los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del

aula quienes reajustan y reinterpretan las relaciones entre acontecimientos y procesos dentro del discurso histórico escolar.

Los *Annales* toman posesión de la historia escolar en América Latina en los años noventa. Este predominio de una posición historiográfica determinada desborda a las decisiones que un saber disciplinar puede tomar con respecto a su enseñanza dentro de las aulas. La historia problema, la larga duración, la historia explicativa frente a la historia narrativa, lo social y económico por sobre lo político entran en las aulas si el discurso pedagógico, lo atrae y lo metamorfosea hasta convertirlo en contenido de aprendizaje. Este proceso de desplazamientos de significados de un significante a otro, su posterior condensación en puntos nodales y su sobredeterminación¹⁶ se darán gracias a otro saber disciplinar que los imbrica, la psicología cognitiva y su ramificación constructivista.

C. La psicología hecha historia

El papel relevante que juega el constructivismo como psicología del aprendizaje y su posterior conversión en propuestas de enseñanza en las reformas en América Latina durante los años noventa, no deja mucho espacio a la discusión. La psicología fue el saber disciplinar encargado de subvertir y por tanto desplazarse en el interior del discurso histórico escolar, con especial énfasis en su rama curricular, a nociones psicológicas dentro de significantes historiográficos. Por ejemplo, la finalidad educativa ya no es que el estudiante comprenda al movimiento independentista mexicano o uruguayo o sepa cuál fue la relevancia de la Revolución francesa para la constitución

¹⁶ La lógica de sobredeterminación y sus dos componentes, el desplazamiento y la condensación se dan en el plano de lo simbólico. Así como los significantes son flotantes, los significados tampoco permaneces fijos. El movimiento de un significado de un significante a otro es lo que se denomina desplazamiento (Buenfil, 1994). Sin embargo la relación no es de uno a uno, pues un significante puede recibir desplazamientos de significados desde muy distintos significantes y así constituir su identidad significativa. El desplazamiento es doble, por un lado el externo que proviene de otro significante y, por otro, la nueva relación entre significados que se da dentro de un significante, pues no necesariamente pierden su identidad, sino que están imbricados. Esta conjunción de significantes se da mediante la condensación, por lo que "la formación considerada es la resultante de varias causas" (Laplanche y Pontalis, 1987; 432) o está sobredeterminada. Las "identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación" (Laclau, 1987, 128). La historia escolar, según su momento histórico ha recibido un sin número de desplazamientos como por ejemplo nacionalismo, ciudadanía, competencias y habilidades cognitivas. El desplazamiento nos permite explicar cómo se le otorgan atributos simbólicos a la enseñanza de la historia y sus procesos históricos de ruptura, por ejemplo su papel en la formación de un ciudadano nacionalista durante el siglo XIX y gran parte del XX hacia un ciudadano competitivo en la actualidad.

histórica de la civilización occidental, sino que la historia debe enseñar las nociones de tiempo y espacio histórico al mismo tiempo que desarrolle las habilidades de pensamiento y aún más allá, en competencias para el desempeño, en la ciudadanía y la competitividad laboral.

Constructivismo es un significativo ocupado por muchas posiciones teóricas, por muchos significados. Aquí, para eludir los intrincados caminos de la teoría constructivista, únicamente se trabajará con aquel que emergió en los años noventa, se desplazó hasta la enseñanza de la historia en la educación básica de algunos países latinoamericanos y ocupó un lugar preponderante dentro del discurso histórico escolar, posición que mantiene a lo largo del siglo XXI. Se puede entender al constructivismo como una teoría que asevera que el conocimiento humano es resultado de los actos cognitivos y por tanto hay una participación activa del sujeto que conoce. Hay adaptación, asimilación e interacción con el entorno social en el que se construye el conocimiento.

Tres fuentes de la psicología aportan las bases para el constructivismo o enfoque cognitivo. En primer lugar la psicología psicogenética de Jean Piaget que sostiene la construcción de estadios de desarrollo operatorio y de la existencia de esquemas de pensamiento básicamente universales. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quién resalta la importancia de la cultura y del ambiente en los procesos de aprendizaje, es decir, en los procesos psicológicos. Y la teoría de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo que hace referencia a los procesos de asimilación entre los conocimientos anteriores y los nuevos para el aprendizaje (Coll, 1991, Carretero, 1993).

En un artículo sintético y propositivo, Juan Delval (1997) expone una serie de tesis que clarifican los principios fundamentales del constructivismo español que llega a los programas latinoamericanos y que sirve como mecanismo para la metamorfosis del discurso histórico escolar en los años noventa. En él, Delval sostiene que el constructivismo es una posición epistemológica y no una pedagogía. Parte del supuesto que el individuo construye su propio conocimiento y no lo recibe de otros, aunque estos lo facilitan e incluso son condición necesaria, por lo que se ubica en una posición interaccionista entre el individuo y el ambiente. Además es una posición ontológica: "si el sujeto construye su conocimiento y todo conocimiento es el resultado de su actividad,

la realidad no puede conocerse a sí misma, directamente” (Delval, 1997; 17), por tanto el individuo construye la realidad pero no libremente, sino en interdependencia con el ambiente.

El constructivismo se basa en una teoría psicológica en la que hay un sujeto cognoscente universal y los sujetos individuales participan de esas generalidades. La unidad básica para generar el conocimiento son los esquemas de acción y sirven para la resolución de problemas. Otro autor, Mario Carretero, especialista en enseñanza de la historia, los compara con “la construcción del conocimiento con cualquier trabajo mecánico. Así, los esquemas serían comparables a las herramientas. Es decir, son instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra” (Carretero, 1993; 21). Los esquemas se generan en situaciones concretas y se generalizan en otras semejantes. En caso de necesitar un conjunto de esquemas para resolver una situación dada se está hablando de procedimientos. Asimismo, las formas en que el individuo almacena el conocimiento, para Delval, requieren de otras entidades, como los conceptos que son las “propiedades comunes de una clase de objetos o situaciones [que] se generan a partir de la aplicación de los esquemas” (Delval, 1997; 24). Los conceptos permiten ordenar la realidad, al categorizarla y las relaciones entre éstos construyen representaciones parceladas de la realidad.

Al desplazarse esta teoría epistemológica hacia posiciones pedagógicas, como lo sintetizó Díaz Barriga Arceo (1998; 26-27), el constructivismo propone que el estudiante se entrecruza con el conocimiento en una acción recíproca, por lo que es necesario conocer los intereses de los alumnos para hacer de su aprendizaje algo significativo, al mismo tiempo que identificar los conocimientos previos que posee, y promover la participación del docente como mediador en la interacción entre los alumnos y de los estudiantes con el maestro.

En el aprendizaje específico de la historia, se requerirá para la posición constructivista, de esquemas mentales específicos para resolver las situaciones particulares de la historia. El carácter funcional de los esquemas los hace mensurables, observables y evaluables. Estos son: el tiempo histórico, el espacio histórico y la causalidad histórica. Pensar históricamente en la escuela es pensar de la misma

manera en que los constructivistas piensan la historia, ¿y cómo piensan la historia dentro de la escuela? Como un conocimiento abstracto; diferente al conocimiento sociológico pues implica análisis diacrónicos; falseado por influencias ideológicas y políticas; valorado por los principios del historiador; como una actividad de razonamiento; poseedora no de leyes generales pero si de regularidades; y por último, cuyas explicaciones causales tienen que equilibrarse entre aspectos estructurales y voluntades individuales, por lo que también se debe concebir la explicación intencional en los procesos históricos (Carretero, 1993; 103-113).

De vuelta al referente empírico, el caso uruguayo es el que más explícitamente revela su posición constructivista. En la fundamentación del Plan 1996, que equivaldría a la síntesis explicativa de los CBC para la EGB argentinos o el enfoque en los planes y programas mexicanos, se abre un apartado dedicado al concepto de aprendizaje en el que se ampara el diseño curricular del área de ciencias sociales. Su argumentación inicia con referencias a las investigaciones de la psicología cognitiva y sus aportaciones sobre aquello que los docentes “veían de manera no demasiado sistemática: los conocimientos previos con lo que llegan los adolescentes a clase tienden a ser falsos y muy difíciles de cambiar (ANEP-CODICEN, 1999; 84). Para modificar las representaciones de los estudiantes “una de las tareas pedagógicas prioritarias es brindar las herramientas necesarias para poder desarmar esas creencias acríticas, lo que permitirá a los estudiantes acceder a la construcción de un verdadero conocimiento científico” (ANEP-CODICEN, 1999; 84). La escuela, debe promover que los alumnos construyan el conocimiento de lo social “contra la experiencia inmediata” (ANEP-CODICEN, 1999; 84).

Los conocimientos previos de los estudiantes, asegura la ANEP, parten del debilitamiento de agentes socializadores como la familia o el grupo social y del fortalecimiento de los medios masivos de comunicación, lo que lleva a supuestos más mudables y diversos (ANEP-CODICEN, 1999; 85). La mutabilidad de los adolescentes se enfrenta a la rigidez disciplinar de la formación docente, por lo que se considera urgente la transformación de las tradicionales formas de enseñanza y la modificación del currículo de asignaturas a áreas de conocimiento, cuya consecuencia es la dificultad

de comprensión del tiempo histórico y del espacio geográfico (ANEP-CODICEN, 1999; 85). Por último,

si pensamos en la importancia adquirida en los últimos años por el conocimiento social frente al conocimiento que cada uno pueda tener, percibimos que uno de los aspectos más importantes de un enfoque por áreas es la capacidad de conectar un conocimiento con otro a partir de problemas concretos. Solamente si los alumnos aprenden a relacionar y a buscar información por sí mismos podrán luego seguir aprendiendo y comprendiendo sobre la sociedad en la que viven (ANEP-CODICEN, 1999; 85)

Algunos objetivos que surgen de esta noción de aprendizaje se fusionan directamente con las competencias: buscar y comprender información, trasladar la información de un código a otro, comparar distintas situaciones y sacar conclusiones propias, utilizar los instrumentos necesarios para comprender los hechos sociales y trabajar en equipo (ANEP-CODICEN, 1999; 89). Cada uno de estos enunciados señala las condiciones necesarias que todo sujeto social debe tener al concluir la educación secundaria, pero no son características de un ser social, sino esquemas cognitivos, competencias de desempeño, arbitrarios culturales de un sujeto psicológico.

A diferencia de Argentina y México, el Plan 1996 uruguayo no separa los contenidos en la visión tripartita constructivista de conocimientos declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que muestra los distintos tiempos y las variadas direcciones en que una reforma educativa a nivel regional se aplica en cada una de las nociones. La particularidad uruguayo puede deberse a la fuerte tradición de los saberes disciplinares, que le permite mantener a la historia como asignatura en el tercer año del ciclo básico, mientras que los dos primeros grados, basados en los mismos fundamentos de la psicología cognitiva, imparten ciencias sociales.

Es ineludible llamar la atención sobre algunas implicaciones de las posiciones constructivistas uruguayas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En primer lugar destaca la invalidación de los conocimientos previos como conocimiento verdadero y como conocimiento crítico (ANEP-CODICEN, 1999; 84), pues para la ANEP, las interpretaciones sobre la dictadura que asoló a Uruguay de 1973 a 1985, provengan de donde provengan, al ser representaciones sociales y no "científicas" pierden valor. Con esto, no sólo se considera como conocimiento válido al saber disciplinar, sino a su transposición didáctica y psicológica dentro de la escuela. Las

afirmaciones de pluralidad desaparecen bajo el raso de la psicología y sus concepciones de ciencia.

Otro elemento importante es el papel que juega la psicología cognitiva en el proceso de metamorfosis del discurso histórico escolar. La explicación de las razones por las que se introduce el área de ciencias sociales y los requerimientos de aprendizaje, es decir, "conectar un conocimiento con otro a partir de problemas concretos" y aprender a relacionar y a buscar información (ANEP-CODICEN, 1999; 85), se pueden interpretar como la fundamentación científica, verdadera, de reformas curriculares globales y, sobre todo, de incluir como objetivo el aprendizaje competente de procedimientos, en lugar del conocimiento sobre la realidad social o sobre el pasado. El ciudadano competitivo es hábil pero no necesariamente informado, pues la información pierde relevancia dentro de esta propuesta pedagógica basada en la psicología cognitiva.

El programa de 1993 mexicano sigue al pie de la letra las posiciones teóricas del constructivismo. En los propósitos de la enseñanza de la historia se declara que "los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual" (SEP, 1993; 100) como el tiempo y el espacio histórico, y más adelante, explica que la enseñanza de la historia "tiene entre sus intenciones orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales. La enseñanza de la historia deberá propiciar que los alumnos comprendan nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico" (SEP, 1993; 102). El pasado es sustituido por las nociones psicológicas que prescriben cómo se debe pensar la historia.

En 2006 el constructivismo se mantiene en una relación ventajosa dentro del proceso de articulación de la lucha hegemónica del currículo de historia para educación secundaria en México. "Otro aspecto relevante a considerar en la enseñanza es el desarrollo cognitivo. Las investigaciones en este campo han mostrado que entre los 12 y 13 años de edad se producen cambios en el pensamiento de los adolescentes" (SEP,

2006; 14-15) que permiten un mayor nivel de abstracción conceptual. Más adelante se menciona que el aprendizaje:

- no es sólo transmisión de información, sino también un proceso activo mediante el cual el alumno construye el conocimiento, gracias a nuevas experiencias educativas, y modifica sus esquemas iniciales. Es decir, el proceso de aprendizaje tiene una secuencia que inicia con la recuperación de las ideas previas y que busca su reformulación o enriquecimiento por medio del planteamiento del conflicto cognitivo, para que el alumno elabore nuevos conocimientos” (SEP, 2006; 15)

Las nociones de tiempo y espacio históricos, como ejes centrales para imbricar pensamiento historiográfico y constructivismo, permanecen. Esto se manifiesta en el peso de las líneas del tiempo y de los mapas históricos. Pero el lugar donde se desvela como una fuerza poderosa en la lucha hegemónica por las significaciones sobre el pasado dentro de la escuela, es en los aprendizajes esperados. En los contenidos de segundo y tercero de secundaria el temario anual está dividido en cinco bloques y cada uno de ellos tiene entre ocho o diez aprendizajes esperados, es decir, el objetivo de la enseñanza de algún contenido histórico. “Identificar los siglos que comprende el periodo”, “ubicar en un mapamundi”, “señalar algunos cambios en el ambiente y el paisaje”, “utilizar los conceptos clave”, “seleccionar información” y valorar las consecuencias de los acontecimientos históricos (SEP, 2007; 25-26) son los aprendizajes a los que se le agrega un predicado “histórico”: las reformas borbónicas, viajes de exploración, segunda guerra mundial, etc. Todo va dirigido a una serie de habilidades cognitivas, por lo que lo relevante es la acción del sujeto, del estudiante, no del pasado. Una segunda característica de los programas de 2006 mexicanos es su división tripartita de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y aún más allá, es la condensación de varios significados en un significante: las competencias.

Si el Plan 1996 uruguayo manifiesta su adhesión a la psicología evolutiva y el mexicano se apega en 1993 al constructivismo para reformularlo e imbricarlo con las competencias en 2006, los CBC para la EGB argentinos son el ejemplo más claro de imbricación, desplazamiento y condensación de saberes disciplinares como la psicología, la historia y la economía. Por ejemplo, la separación tripartita del constructivismo está claramente marcada. En el capítulo destinado a las ciencias sociales, los tres primeros bloques están dedicados a conocimientos conceptuales

(MECT-CFCE, 1995; 170-184) con cierta tendencia disciplinar: el primero hacia la geografía, el segundo hacia la historia y el tercero a un conjunto indefinido de ciencias sociales. Al observar los contenidos conceptuales del bloque dos, se pueden distinguir procesos históricos como el origen de la humanidad, el expansionismo europeo o la evangelización, conquista y colonización del continente americano (MECT-CFCE, 1995; 197), movimientos políticos como el justicialismo y el radicalismo y uno que otro acontecimiento suelto como la guerra de las Malvinas (MECT-CFCE, 1995;199). Otro tema fundamental en la narración histórica de los programas de estudio es la globalización. Todos ellos están enmarcados por la idea de concepto entendida como categorización expuesta por Delval (1997).

El bloque cuatro "procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social" (MECT-CFCE, 1995; 185) se centra en la enseñanza de habilidades que permitan manipular los conocimientos conceptuales por parte de los alumnos. Estas estrategias son seleccionadas con base en el "modo en el que producen conocimientos las disciplinas del campo de las ciencias sociales" (MECT-CFCE, 1995; 185) y se soportan sobre las habilidades de organización y tratamiento de la información. Los procedimientos que se prescriben son: formulación de preguntas y de explicaciones provisionales; diseño y evaluación de proyectos y/o tareas; selección y tratamiento de la información; interpretación; y comunicación (MECT-CFCE, 1995; 185). Por último están los contenidos actitudinales descritos en el bloque cinco y que se vinculan con las competencias ya descritas de desarrollo personal, sociocomunitario, conocimiento científico-tecnológico y comunicación y expresión.

D. Desplazamiento y condensación

"Las aportaciones de las corrientes historiográficas y de las teorías del aprendizaje fueron referentes importantes para la elaboración del currículo Historia 2006" (SEP, 2006a; 15), concluye la SEP en su fundamentación conceptual y pedagógica de la asignatura de Historia en el 2006. Esta doble vertiente de los saberes disciplinares responde por un lado a lo que Cuesta (1998) ha denominado como "pista epistemológica" y "pista psicológica". La primera hace referencia a la idea de la enseñanza de la historia basada en una visión aséptica de la metodología de la historia,

cuya genealogía¹⁷ se remonta al *History 13-16 Project* inglés dirigido por D. J. Shemilt durante la década de los setenta. Este proyecto tenía como propósito rector “trasladar a la enseñanza de la historia el método del historiador, lo que en la tradición pedagógica se había llamado método de las fuentes” (Cuesta, 1998; 144). Su innovación radicaba en la organización de los contenidos históricos de maneras alternativas al listado cronológico tradicional y terminó sucumbiendo ante el embate neoconservador del *National Curriculum* implantado por el gobierno de Margaret Thatcher. La “pista epistemológica” adolece de una visión instrumental de la historia, lejana al objeto empírico y a las reflexiones teóricas de la historia, al mismo tiempo que defiende a ultranza a la historia dentro de currículo. “El instrumentalismo metodologísta del *Proyecto Historia 13-16* no sólo se identificaba con una concepción muy grosera e insustancial, sino también con un afán de justificar una forma o método de enseñanza tomando como base argumentos psicológicos” (Cuesta, 1998; 149).

En este aspecto, donde el método de la historia se equipara con los procesos de aprendizaje, la “pista psicológica” adquiere una notoria relevancia. Su primera función, asevera Cuesta (1998; 150) es servir de fundamentación científica *a posteriori* a la reforma española guiada por las administraciones educativas. En especial los trabajos de psicología evolutiva con fuerte impronta piagetiana de Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (1989) influyeron no sólo en España, sino también en México y Argentina y en menor grado en Uruguay. En ellos proponían la conformación de un modelo adecuado de la historia, es decir, un conjunto de leyes explicativas básicas sustentadas en los esquemas de pensamiento, retomando la “naturaleza” del

¹⁷ La genealogía foucaultiana ayuda a comprender “la cuestión del suelo que nos ha visto nacer, de la lengua que hablamos o de las leyes que nos gobiernan, [...] para resaltar los sistemas heterogéneos, que, bajo la máscara de nuestro yo, nos prohíben toda identidad” (Foucault, 1991, 27). De esta manera podemos entender la procedencia de muchas posiciones teóricas que emergen dentro de los sistemas educativos actuales, en específico, los relacionados a la enseñanza de la historia. La genealogía es indagación de las procedencias de los discursos que se condensan en una emergencia presente o de un determinado contexto histórico. En especial, interesa la dimensión de la genealogía que convierte en disociación sistemática las “continuidades” históricas. Las relaciones entre el pasado, la procedencia, y el momento de emergencia no necesariamente tienen relaciones causales (Popkewitz, 2003), lo que significa que hay vínculos entre ellas pero una no causa a la otra ni que las relaciones son directas y sin ruptura, aunque pueda existir cierta continuidad. A esto se podría agregar, *las relaciones causales no lineales*, cuando el presente encuentra su dimensión histórica deliberadamente en una procedencia que se convierte en mito fundacional, sea para darle continuidad, sea para levantarse sobre sus ruinas. Toda genealogía, entonces, tiene la pretensión de romper con los despliegues metahistóricos “de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos” (Foucault, 1991; 8).

conocimiento histórico y por tanto, la validación de la historia como ciencia en los programas escolares. La "pista psicológica" encontrará en el constructivismo "la argamasa que dio cuerpo a un nuevo currículo más centralizado y muy profundamente psicologista." (Cuesta, 1998; 157),

Cuesta concluye que la "pista epistemológica" presenta una visión de la historia como ciencia cuyo conocimiento objetivo está a disposición de los educadores para desarrollar procesos de aprendizaje. Esta lógica responde más al campo profesional de los docentes y a los saberes disciplinares académicos del mundo universitario que promueve en realidad un inmovilismo en los contenidos escolares que a las características del conocimiento histórico y del propio quehacer de los historiadores. Pero sobre todo "desconoce las claves de cómo se genera el conocimiento en contextos escolares y presupone que los procesos educativos se reducen a una combinación (o transposición) de una ciencia ya hecha (la historia como forma de conocimiento) y de un sujeto individual con peculiares características psicológicas" (Cuesta, 1998; 162).

La "pista psicológica", por su parte, tiene una fuerte propensión reduccionista al considerar los procesos educativos como relaciones individuales (Cuesta, 1998; 162) que compagina con el individualismo predominante en el capitalismo actual, donde el ser social queda relegado a mero contexto o aún menos. Asimismo, el desarrollo de cada individuo, al que la historia sirve desde su "naturaleza epistemológica", tiene características universales a las que los procesos pedagógicos deben seguir. Por tanto, ambas pistas dan los métodos objetivos que hay que aprender de igual manera para todos, por lo que los contenidos históricos y su relevancia social, quedan relegados por los procedimientos.

A la certeza crítica de los análisis de Cuesta se le pueden agregar algunos aspectos de condensación y desplazamiento que permiten ampliar la visión sobre el papel de los saberes disciplinares en la enseñanza de la historia contemporánea, tomando en cuenta que ambas pistas, ambas genealogías, como se ha observado a lo largo de estas líneas, son parte sustancial de las reformas a la enseñanza de la historia para la educación secundaria en varios países latinoamericanos.

Dos “pistas” son insuficientes para comprender los procesos de condensación en los nuevos contenidos curriculares. Es necesario observar cómo las propuestas económicas se imbrican con los saberes disciplinares de historia y psicología para dar a la historia una fuerte intención pragmática, poco simbólica y muy útil para un nuevo ciudadano aparentemente plural pero muy unificado. La economía y su concepto básico de competencias de desempeño, son una tercera genealogía que dirige a las otras dos en los procesos de metamorfosis del discurso histórico escolar mediante el cuál se convierte a la historia y su enseñanza en un instrumento útil para la formación del ciudadano competitivo. Las competencias son un punto nodal que irradia una fuerza hegemónica para las significaciones del pasado dentro de la escuela y como tal está sobredeterminado.

El constructivismo, a su vez, no puede limitarse a ser una explicación científica de los procesos de aprendizaje y a una homogeneización global de las formas de pensar la historia y sus múltiples pasados. Es además el responsable directo de promover los procesos de desplazamiento y condensación de significantes de distintos saberes disciplinares a la historia como contenido escolar. Es al mismo tiempo la argamasa resultante de la condensación y el dispositivo mediante el cuál se produce la transformación. De esta manera se convierte en un punto nodal que irradia tendencias hegemónicas hacia los procesos educativos a partir de una lógica de equivalencias en la cual elementos disímiles como las competencias, los esquemas de pensamiento y los métodos del historiador se tornan eslabones de una nueva cadena de significantes del discurso histórico escolar.

Por ejemplo, al estar el conocimiento histórico “sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de interrogantes, métodos y hallazgos”, es “necesario contrastar y analizar puntos de vista” (SEP, 2006; 9). De esta manera se amplía la flexibilidad de posibles interpretaciones y juegos con el pasado dentro del aula. ¿Cómo puede esta posición flexible condensarse con una visión constructivista, que al definir al conocimiento histórico a partir de esquemas mentales o nociones históricas universales con tendencia a homogeneizar una única forma de pensar el pasado dentro de la escuela? En la equivalencia de la práctica. Lo que se menciona que es flexible es el quehacer del historiador que permite diversas interpretaciones de la historia y la

posibilidad de contrastar los puntos de vista. A llevarlo a la escuela, se determina que la única forma permitida de pensar la historia en el aula, es a través de los esquemas o nociones psicológicas esgrimidas por el constructivismo. El sujeto cognoscente es el centro de la enseñanza de la historia y no la historia.

Este proceso de condensación de significados dentro de los significantes constructivismo e historia responde a una lógica política de inclusión y exclusión. La historia escolar ha sido desde su creación dentro de los sistemas nacionales, junto con las estatuas y los museos, una lucha política por la hegemonía de las significaciones sobre un pasado común. Esta nueva historia escolar, condensa las características disciplinares de la economía, la psicología y la historia con las finalidades educativas y demandas del mercado laboral de fuerte impronta neoliberal. La lógica de equivalencias al mismo tiempo que equipara aspectos muy disímiles, excluye a través de agentes sociales con intenciones políticas muchos otros significados, como las diversas formas culturales de pensar la historia, las interpretaciones distintas de acontecimientos históricos (a pesar de que aparentemente valida todas) y niega a la vez a las corrientes de los saberes disciplinares que se oponen a las fuerzas hegemónicas. Pero sobre todo niega el papel social de la memoria y de la historia al reducir sus contenidos a meros instrumentos psicológicos.

¿Cambian estos procesos de condensación y desplazamiento, de inclusión y exclusión, la epistemología del conocimiento histórico dentro del aula? Cambia la prescripción de lo que es la historia, lo que debe ser la historia y las formas de pensar el pasado. Cambia al dejar de ser historia y se convierte en psicología cognitiva. Cambia al ser su finalidad educativa el mercado laboral flexible e inestable. Pero no cambia en cuanto la condición social necesaria para constituir el discurso histórico escolar.

III. Los contenidos históricos en la educación secundaria

A. Los contenidos de enseñanza y aprendizaje

Los contenidos de enseñanza y aprendizaje pueden ser entendidos como todo aquello que ocupa el tiempo escolar. Cerrando un poco el concepto, "los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación" (Gimeno y Pérez, 2002; 173). Son, convendría agregar, todos los objetos de enseñanza. Para la presente investigación es necesario reducirlo aún más a los aprendizajes y a las enseñanzas explícitas que deben ocurrir dentro del proceso educativo. Esto, a sabiendas de que existen muchos procesos de enseñanza y aprendizaje implícitos dentro de la escuela.

Las reformas trajeron consigo una división tripartita de los contenidos de enseñanza y aprendizaje: declarativos, conceptuales o disciplinares; procedimentales y; actitudinales. La ampliación del concepto de contenido permite incluir como objetivo de enseñanza y como finalidades de aprendizaje, aspectos que tradicionalmente quedaban fuera de la enunciación explícita. En cierta medida se hizo notorio lo que sucedía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la asignatura de historia, los contenidos declarativos hacen referencia a los conceptos, hechos o procesos históricos que deben enseñarse. La independencia de México, la Guerra Grande, la evangelización y la industrialización son algunos ejemplos. Los contenidos procedimentales son todos los aspectos metodológicos que la historia puede aportar al desarrollo cognitivo de los estudiantes, como el análisis de fuentes, la investigación bibliográfica y la construcción del tiempo histórico. En tercer lugar se encuentran los contenidos actitudinales, sin lugar a dudas los más difíciles de evaluar y los que, desde la didáctica y desde su enunciación dentro de los programas de estudios, son una innovación, pero no desde el código disciplinar y desde la narración histórica, pues lo ético, lo político y lo moral no pueden deslindarse de las interpretaciones del

pasado, en especial de la historia dentro de la escuela. En resumen, “los contenidos pueden entre otras alternativas discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes” (MECT-CFCE, 1993; 3) Este capítulo se centrará en los contenidos declarativos, históricos.

La división tripartita, además de ampliar los tipos de contenidos, replantea las relaciones jerárquicas entre ellos. “Los contenidos específicos de las materias, lejos de constituir un fin en sí mismos, deben de concebirse más bien como un medio para el desarrollo de capacidades más generales en los alumnos. Se trata de seleccionar contenidos con criterios formativos con el objetivo de desarrollar en los adolescentes capacidades básicas e imprescindibles” (ANEP-CODICEN, 1999; 87). Es decir, los contenidos procedimentales denominados capacidades básicas, son el fin último del proceso educativo, por lo que los contenidos disciplinares son sólo un medio. En Argentina, los contenidos procedimentales se consideran eje vertical de las finalidades educativas (MECT-CFCE, 1993; 4). La enseñanza de la migración en el Río de la Plata o la lucha de las comunidades indígenas por la defensa de su cultura y su lengua en México, solo tienen sentido en cuanto enseñan a pensar el tiempo histórico o desarrollar la escritura. Estos contenidos están estrechamente vinculados con el código de la modernidad (CEPAL-UNESCO, 1992) que requiere todo ciudadano competitivo.

Los contenidos actitudinales tienen que ver con los fines educativos. México es menos explícito en 1993 y más puntual con la idea de la conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural en 2006. Uruguay menciona algunos, en especial relacionados con la formación de la ciudadanía. En los Contenidos Básicos Comunes (CBC) los contenidos actitudinales son explicados con mayor profundidad que en los otros dos países estudiados. Los dividen en cuatro aspectos, el primero dedicado al desarrollo personal que abarca la capacidad de enfrentar problemas sociales y resolverlos; el segundo es el desarrollo sociocomunitario que tiene que ver con el trabajo comunitario y la valoración del patrimonio cultural; el tercero es el desarrollo del conocimiento científico-tecnológico estrechamente vinculado a una concepción genérica del pensamiento científico; y por último, el desarrollo de la comunicación y expresión que pretende valorar el lenguaje oral y escrito y ser críticos frente a los diferentes

medios de comunicación. Todos ellos están directamente enlazados con las finalidades educativas de la educación secundaria, donde predomina la formación ciudadana.

En los CBC argentinos se puede observar con nitidez la división de contenidos. Los cinco bloques en que debe distribuirse la enseñanza de las Ciencias Sociales siguen la lógica tripartita. Los tres primeros bloques están destinados a conocimiento disciplinares: uno para geografía: "Las sociedades y los espacios geográficos", el segundo para historia: "Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural" y el tercero para la economía y la sociología: "Las actividades humanas y la organización social". El cuarto bloque son contenidos procedimentales: "Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social". Por último el quinto destinado a actitudes: "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social" (MECT-CFCE, 1995; 169). Para María Dolores Bejar, una de las autoras de los CBC en Ciencias Sociales, los contenidos procedimentales y actitudinales son de carácter transversal (Bejar, 1995; 133). Argentina, junto con Chile, fueron los líderes intelectuales a nivel latinoamericano para implementar las reformas a la educación secundaria, debido al papel nacional e internacional que jugaron sus especialistas, entre las que destacó Cecilia Braslavsky.

Ni Uruguay ni México tienen la claridad de los contenidos disciplinares, procedimentales y actitudinales como el caso argentino. México, a diferencia de la gran mayoría de los países latinoamericanos, pasa de un currículo por áreas a uno por asignaturas, por lo que se definen muchos contenidos disciplinares. Por ejemplo, se trabaja la historia universal desde la prehistoria hasta la actualidad en dos grados, mientras que en tercero de secundaria se estudia la historia nacional. Además, se preocupan por valorar el pasado, al distinguir la importancia de diferentes acontecimientos históricos. Los procedimientos se trabajan fundamentalmente con el análisis de fuentes para el estudio de la historia y su transferencia hacia habilidades intelectuales (SEP, 1993; 100-102). Los contenidos actitudinales no se hacen explícitos en 1993, pero sí en la reforma de 2006, donde se desplaza hacia las competencias: comprensión del tiempo y el espacio histórico; manejo de información histórica; y conciencia histórica (SEP, 2006). Recordemos que el proceso de modernización

educativa en México procede de los años setenta, emerge en los noventa y se perfecciona en la primera década del siglo XXI.

En el caso uruguayo los contenidos disciplinares pertenecen al área de Ciencias Sociales. No existe una clara diferenciación entre los distintos contenidos mencionados. Sin embargo, hay conciencia de ciertas particularidades de los contenidos cuando se asevera que los contenidos disciplinares están subordinados a las estrategias de aprendizaje y de investigación, es decir, seleccionar “los contenidos con criterios formativos” (ANEP-CODICEN, 1999; 87). Pero las diferencias nacionales se mitigan con el tiempo. El Plan 1996, se reformuló en 2004 y 2005, donde se definen los contenidos conceptuales mínimos y los procedimentales y actitudinales de carácter transversal, como construir líneas del tiempo y participar de forma comprometida en la sociedad (ANEP-CODICEN, 2004; 99).

La visión tripartita de los contenidos de enseñanza y aprendizaje es una muestra más del proceso de hegemonía de las reformas curriculares. Mientras que Argentina tomó la vanguardia, Uruguay y México, mantuvieron algunas particularidades que se fueron perdiendo paulatinamente mientras se consolidaban los estados democráticos de corte neoliberal. También es ejemplo de cómo el constructivismo se imbrica, por medio de desplazamiento de significantes, con elementos procedentes de la economía, las competencias.

B. La organización de los contenidos disciplinares

El devenir histórico de los programas de historia en educación obligatoria no es lineal. Tiene una procedencia común europea, la conformación de los Estados nacionales y sus sistemas educativos a principios del siglo XIX. Las narraciones históricas de los programas de estudio en educación secundaria eran un largo y amplio listado de acontecimientos de corte político y militar, estrictamente ordenados bajo criterios cronológicos y sustentados en principios positivistas. La finalidad era crear identidades nacionales, para lo que se seleccionaron personajes, principalmente militares, políticos y grandes hombres de letras y de ciencias, que pudieran cumplir esta función. De esta manera las historias escolares se conjuntaron con la estatuaria y los museos.

En la segunda década del siglo XX, junto con los cuestionamientos a la historiografía positivista por parte de la escuela de los *Annales*, la Escuela Nueva con John Dewey y Ovide Decroly entre otros, propuso nuevas formas de organizar los contenidos, como enfoques temáticos, líneas de desarrollo, relevancia de problemas sociales y organizaciones temporales distintas a la linealidad cronológica (González Muñoz, 1996; 209). Estas propuestas surgen de posiciones pedagógicas que promueven la enseñanza centrada en el alumno y no en los contenidos disciplinares y a la posición cada vez más hegemónica de la psicología en la educación, principalmente la de origen piagetiano. Su inclusión es paulatina y se implementa a diferentes velocidades según los países. Posteriormente, a partir de los cincuenta, se sumarán a estas posiciones las norteamericanas, basadas en un eficientismo tyleriano.¹⁸ Estos enfoques pedagógicos y curriculares tomarán fuerza en los años setenta y se imbricarán sólidamente en América Latina hasta los años noventa.

Los enfoques temáticos son aquellos que eligen un conjunto de temas considerados relevantes por los diseñadores de los programas o por el profesor, de los que se estudian sus principales características y su desarrollo histórico desde el pasado hasta el presente. Se puede decir que son enfoques centrados en la continuidad o permanencia histórica. Algo parecido sucede con las líneas de desarrollo. En Latinoamérica puede verse un ejemplo de esta propuesta en la última reforma en México, con temas para analizar y reflexionar como armamento y estrategias de guerra a lo largo del tiempo o la alimentación y los cambios en la dieta (SEP, 2006; 47).

Basado en la didáctica, otra forma de organizar el currículo de historia y de ciencias sociales es en torno a problemas sociales relevantes (González Muñoz, 1996; 210). Este enfoque se opone a la lógica de las disciplinas, donde promueve visiones más globales, pues las problemáticas tienen que ser enfrentadas desde diversas disciplinas, como la sociología, la economía y la geografía. Lo relevante es estudiar los temas (alimentación, transporte, contaminación) problematizándolos. En cierta medida, el *Humanities Project* de Lawrence Stenhouse, se centró en dilemas relevantes para la condición humana, por lo que puede ser ubicado dentro de esta forma de organizar el

¹⁸ Se entiende por eficientismo tyleriano una posición pragmática del curriculum que dará forma posterior a la pedagogía por objetivos, en donde todos los procesos educativos tienen que estar planificados para llegar a un determinado fin, sin dejar de controlar atentamente todo el proceso.

currículo. En el programa de ciencias sociales uruguayo y su manifestación didáctica en las guías para el profesor (ANEP-MESyFOD, 1998, 1999) se puede observar este enfoque.

Sin lugar a dudas, la propuesta curricular que más influyó y todavía influye en los programas de historia en América Latina es la diseñada por Denis Shemilt, *History 13-16*. El autor inglés afirma que la historia debe enseñarse como forma de conocimiento, por lo que hay que enseñar su construcción a partir de los métodos del historiador; también se debe responder a las necesidades de los adolescentes; además el contenido debe enseñarse con medida en las posibilidades que ofrece para enseñar ciertas técnicas y el desarrollo del currículo debe ser a largo plazo, para poder evaluarlo (González Muñoz, 1996; 211). En América Latina, tendrá gran éxito en las reformas iniciadas por gobiernos de corte neoliberal, como los de Carlos Menem, Julio María Sanguinetti y Carlos Salinas de Gortari. El caso mexicano es ejemplar en este aspecto, pues sobre una base constructivista que retoma aspectos del proyecto inglés en especial los contenidos procedimentales, al mismo tiempo se sostiene una historia lineal y nacional.

El proyecto *History 13-16* orienta el "currículo en torno a los rasgos básicos de la estructura de las disciplinas científicas" (Luis Gómez, 2000; 77). Esto es muy importante. La lógica curricular se heredará en los años noventa en forma de base cognitiva para el aprendizaje de la historia gracias al constructivismo. De esta manera se da una falsa sustitución: la lógica disciplinar se mantiene como eje, pero con nuevos significados desplazados desde la psicología y la economía, en especial en el concepto de competencia. *History 13-16* marca una ruptura en los años setenta que repercutió en las reformas curriculares de los años noventa.

En los casos investigados aquí, Argentina y Uruguay organizan sus contenidos en áreas de conocimiento, por lo que la historia queda dentro del área de Ciencias Sociales. Por su parte, en México, desaparece el área de Ciencias Sociales y se regresa a las asignaturas independientes, por lo que Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética se separan. A pesar de las diferentes estructuras curriculares, es posible hacer estudios comparativos de los contenidos históricos, pues se encuentran diversas manifestaciones dentro de los currículos nacionales.

En México la asignatura de historia se impartió de 1993 a 2006 en los tres grados de secundaria y con una carga horaria de 3 horas por semana. La lógica curricular tiene cinco puntos: a) los contenidos históricos de enseñanza siguen el orden cronológico de la historia de la humanidad, aunque las épocas no tienen el mismo peso y carga horaria en los avances programáticos, pues se prefirió las épocas de grandes transformaciones como los siglos XV-XVI y XVIII-XIX. La idea es abandonar la historia acontecimental – influencia de la *Annales*- “para suprimir la memorización de datos (nombres, fechas y lugares)” (SEP, 1993; 101) –contra el código disciplinar tradicional- y poder relacionar los ámbitos políticos, culturales y tecnológicos. b) En concordancia con lo anterior, el segundo punto afirma que se da preferencia a “las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado a la humanidad”: (SEP, 1993; 101); de esta manera se prefiere estudiar, por ejemplo, la figura de Sócrates que las Guerras Médicas entre griegos y persas. c) Se pretende superar el enfoque eurocéntrico y proponer un tratamiento de focos múltiples (SEP, 1993; 102). d) Es objetivo primordial el desarrollo de habilidades y nociones como el tiempo histórico y la causalidad en los estudiantes. e) Fomentar el vínculo con otras asignaturas, en especial Geografía, Civismo y Ciencias Naturales.

Los programas quedaron organizados en unidades temáticas. Cada unidad integró las diversas manifestaciones de la actividad humana. “Se pone énfasis en el estudio de los cambios y avances más perdurables, pero también se revisan procesos específicos que permiten, además del fortalecimiento de la cultura de los alumnos, identificar la complejidad de la historia de la humanidad” (SEP, 1993; 103). En primer grado se estudia la prehistoria de la humanidad, las grandes civilizaciones agrícolas, las civilizaciones del Mediterráneo (incluido el Imperio Gupta de la India), el pueblo judío y el cristianismo, los bárbaros, Bizancio y el Islam, mundos separados: Europa y Oriente, las revoluciones de la era del Renacimiento y finalmente una unidad de recapitulación y ordenamiento (SEP, 1993; 105-107).

En segundo grado se ingresaba al estudio de la historia moderna y contemporánea: los imperios europeos y el absolutismo, la Ilustración y las revoluciones liberales, el apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial, las grandes transformaciones del siglo XIX, la Primera Guerra Mundial y las

revoluciones sociales, la Segunda Guerra Mundial, las transformaciones de la época actual, los cambios económicos, tecnológicos y culturales y una unidad de recapitulación y ordenamiento con esquemas de temporalidad y ubicación de acontecimientos y personajes relevantes (SEP, 1993; 108-110).

En tercer año se estudiaba la historia mexicana: las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica, La Conquista y la Colonia, la Independencia de México, las primeras décadas de vida independiente (1821-1854), los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional (1854-1875), México durante el Porfiriato, la Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país (1910-1940), el desarrollo del México contemporáneo (1940-1990) (SEP, 1993; 111-116). A diferencia de los grados anteriores no hay una unidad dedicada a la recapitulación y el ordenamiento de la información impartida a lo largo del ciclo escolar.

La enseñanza de la historia en la escuela no puede eludir su matiz político y moralizador, como tampoco el gobierno que la prescribe. Mientras que en 1993 el gobierno priísta y neoliberal daba relevancia a épocas como los pueblos mesoamericanos, la revolución mexicana y su propio periodo de gobierno a lo largo del siglo XX, la reforma del 2006, bajo el gobierno panista, de corte neoliberal y conservador, elimina los pueblos indios, dedica dos terceras partes del programa al dominio español en México, y disminuye la importancia de la Reforma y de la Revolución Mexicana (SEP, 2006b; 122-128). Este cambio histórico muestra como el discurso histórico escolar no se limita a aspectos técnicos, sino que lo político y lo ideológico también entran en juego al construir narraciones históricas. Incluso, en muchos casos, lo técnico funciona como justificación de la acción política.

En Argentina, el bloque 2 del área de Ciencias Sociales denominada "Las sociedades a través del tiempo, cambios, continuidades y diversidad cultural" (MECT-CFCE, 1995; 175) enuncia los contenidos dedicados al estudio del pasado, aunque no puede soslayarse el hecho de que aparece ahí, en cuanto es relevante para el presente y el resto de las Ciencias Sociales. Por esta razón, el bloque histórico no puede desligarse del bloque 3, dedicado a estudiar la organización social y cultural contemporánea.

Los contenidos históricos del bloque dos para el tercer ciclo de la EGB inician “un trabajo más sistemático en relación con la construcción de cuatro principios relevantes [...] globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad” (MECT-CFCE, 1995; 177). Además, se trabajarán con elementos que “permitan la reconstrucción del relato de la historia universal” (MECT-CFCE, 1995; 177), aunque destacando el surgimiento de la cultura occidental. De la misma manera, estos contenidos deben relacionarse estrechamente con la historia argentina y con especial relevancia a los acontecimientos del siglo XX.

Para Bejar (1995) la enseñanza de la historia o de las sociedades a través del tiempo en los CBC comprende el estudio de las transformaciones económicas más relevantes y su vínculo con el contexto internacional; la conformación de las diversas redes sociales; los diferentes conflictos sociales y las maneras de manifestarse; y las formas de gobierno y las prácticas jurídicas. “Desde los contenidos incluidos en este bloque [2], se propicia centralmente dar cuenta de las sociedades en términos de procesos, cómo, por qué, con qué ritmo, se han concretado los cambios, los alcances y las significación de los mismos en relación con las continuidades.” (Bejar, 1995; 138).

En los CBC se optó:

por organizar la secuencia cronológica bajo distintos grupos temáticos, combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la tradición judeocristiana; la sociedad feudal y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas; modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América Latina el siglo XIX; el mundo en el siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial (MECT-CFCE, 1995; 177-178).

Los programas de historia argentina estaban diseñados desde una posición mucho más eurocéntrica que la mexicana, sin embargo, ambas tienen similitudes al mantener el orden cronológico de la historia, sin modificar cierta estructura básica del código disciplinar.

El caso uruguayo es particular, pues los dos primeros años del Ciclo Básico de Educación Media se organizan por áreas de conocimiento mientras que el tercero, las Ciencias Sociales se dividen en tres asignaturas independientes. En primer grado el programa se denomina “Comprender el Mundo Actual”, en segundo “Comprender

América” y en tercero “Comprender el Uruguay Actual” Como se puede notar, la primera organización es una conjunción espacial y temporal, pues se da un inmenso peso al presente y se dirige de lo universal a lo nacional, pasando por lo regional. Debido a esta característica tan particular, la historia queda muy relegada en relación con otras ciencias sociales, de ahí que se modificaron los programas en 2004 y 2005 y se le diera de nuevo un espacio relevante dentro del currículo.

La historia en los contenidos uruguayos, al igual que en Argentina, queda como instrumento para explicar el presente. En primer año la historia apenas logra escabullirse en forma de revisión histórica del siglo XX y como mecanismo para estudiar los cambios y permanencias entre el pasado y el presente. En segundo año, se trabaja como tiempo histórico, las divergencias históricas entre América Latina y la América anglosajona. Después aparecen temas como el mestizaje, los populismos y el caudillismo latinoamericano que, para comprenderlos, se necesita de la historia. En la última unidad aparece por primera vez un apartado con referentes históricos más claros o si se quiere, más relacionados con la historia cronológica de los programas de estudio tradicionales. Este apartado prescribe el estudio de las revoluciones de independencia en América Latina, denominándolo “Los procesos históricos. De los virreinos a los países” (ANEP-CODICEN, 1999; 90).

En tercer año se trabaja historia. El programa está dividido en tres partes. En la primera se estudia la conformación histórica del Uruguay, en especial el siglo XIX y el difícil proceso de consolidación nacional. La segunda parte es un recuento histórico del siglo XX con gran peso en lo político. Finalmente se analizan los problemas y desafíos de la actualidad. Cabe destacar que las primeras dos partes están subdivididas en ámbitos políticos, económicos, sociales, demográficos (sólo en la segunda parte) y culturales.

El programa uruguayo se caracteriza por su enfoque global y en espiral, centrado en el presente y que elimina casi por completo el estudio de la historia universal. No puede dejarse a un lado recordar el papel relevante que jugó Germán Rama en la reforma a nivel nacional y continental, para quien todo conocimiento que no sea de utilidad visible, inmediata y mensurable a través de la evaluación, debe ser excluido de los contenidos educativos. Por otra parte, hay que reconocer que rompe con el diseño

cronológico de la enseñanza de la historia, al sociologizar la enseñanza de la historia. Finalmente, la reforma de Rama tuvo mucha oposición y ya en el 2004 comenzaron a reformarse sus propuestas. Por ejemplo, en segundo año se trabaja la historia europea clásica y feudal (ANEP-CODICEN, 2005; 16-17).

La organización de los contenidos de historia en los tres países estudiados es diferente. México mantiene un orden cronológico reconociendo su historia milenaria. Argentina, a pesar de su organización por áreas de conocimiento, mantiene cierta organización cronológica eurocéntrica. Finalmente Uruguay rompe con la enseñanza de la historia basada en un orden cronológico y propone la historización del presente, lo que da como resultado la desaparición de muchísimos contenidos históricos, tanto nacionales como internacionales; quizá sea esta una de las tantas causas de la repulsa que ocasionó la reforma de Rama.

C. Lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial

Al surgir la enseñanza de la historia dentro de los sistemas educativos en el contexto de la conformación de los Estados nacionales del siglo XIX, se incluyó la dicotomía entre lo nacional y lo internacional, entre el uno (la identidad nacional) y el otro (lo extranjero). Los programas de estudio en niveles básico y medio eran historia de México, Argentina o Uruguay e Historia Universal o Mundial. Las historias locales estaban ubicadas en una segunda categoría e incluso proscritas. Sin embargo, con los procesos de globalización y la difuminación de las fronteras nacionales y el reconocimiento de las historias y culturas locales que componen una nación, lo local y lo regional comenzaron a introducirse al aula. En la última década del siglo XX los programas de historia, aunque han podido incluir la historia local y regional, no necesariamente eliminaron la oposición nacional/internacional.

La historia local se ha visto favorecida desde dos aspectos, uno de carácter político e identitario y otro psicológico. En Argentina y México, los procesos de descentralización educativa permitieron que las provincias y estados pudieran intervenir en la enseñanza de la historia. Por ejemplo, en México, la asignatura de tercero de Secundaria podía ser de historia y geografía de la entidad si así lo designaba la Secretaría de Educación Estatal; en Argentina, los CBC abrieron también esta

posibilidad a partir de la regionalización del currículo. El segundo aspecto fueron las propuestas psicopedagógicas que promovieron la enseñanza de la historia local como parte del aprendizaje concéntrico, es decir, de lo cercano a lo lejano y el uso de la historia oral en el aula (Pluckrose, 1993; Luc, 1981).

Un ejemplo de lo anterior podemos verlo en el programa uruguayo: “es útil no olvidar la pertinencia de comenzar con aquello que para los alumnos es más próximo, para poder ir hacia un panorama más global. La dedicación de este curso [historia de Uruguay], en su totalidad, a nuestro país, posibilita enormemente esta forma de trabajo, ya que la contextualización de cada tema tratado en cada lugar es siempre posible” (ANEP-CODICEN, 1999; 100). Una interpretación de la cita anterior es que promueve el trabajo con lo local a partir del contexto de cada estudiante, al mismo tiempo que no elimina el carácter nacional de la historia, pues da por hecho que todo acontecimiento histórico considerado nacional repercutió en todos los rincones del país, lo cual, naturalmente, es cuestionable. También refleja las tensiones, en algunos casos irresolubles, entre lo local y lo nacional, ya que todo currículo nacional es incapaz de señalar las particularidades locales que lo componen y, a su vez, tiene la finalidad de reducirlas o encadenarlas en un relato único y teleológico. Se crean espacios para lo local, al mismo tiempo que se constriñen.

Más relevante aún es la historia regional o supranacional, de la que México queda fuera a pesar de afirmar que en tercer grado se destacarán “las relaciones con la historia de América Latina” (SEP, 1993; 100). El hecho de que Uruguay y Argentina sean miembros del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es determinante. En estos aspectos hay antecedentes europeos. Europa ha tenido la preocupación, sobre todo a partir del Tratado de Maastricht de 1992, de poder enseñar una historia común. La Unión Europea ha valorado la enseñanza de la historia por su papel en la educación ciudadana. Sus objetivos centrales son la eliminación de los prejuicios entre las naciones en los libros de texto, la formación docente para la enseñanza de la historia europea y en la modernización de los programas de enseñanza y el currículo de la historia (portal electrónico “History Teaching” del Council of Europe).

En la Resolución 1283 publicada en 1996 titulada *On history and the learning of history in Europe*, se considera que toda persona tiene derecho a conocer su propia

historia, se le observa como una disciplina fundamental para el desarrollo de la identidad y para comprender la pluralidad cultural. También su uso tiene riesgos ya que puede servir de instrumento de educación ciudadana o como herramienta para la manipulación de las masas por parte de los gobiernos. Se reconoce que la escuela no es la única fuente de información histórica y que las personas tienen el derecho a no recibir una enseñanza de la historia manipulada y lejos de la objetividad. Tomando en cuenta esto se definieron los siguientes objetivos: formar una conciencia histórica en los jóvenes; incluir ámbitos diversos, más allá de lo político, y con especial énfasis en las minorías y sectores excluidos; en los programas de historia debe agregarse la historia de toda Europa; las escuelas deben reconocer las diferentes interpretaciones históricas que se den de un acontecimiento en otros países, incluso hacerlas parte de su enseñanza; la didáctica debe ser variada sin dejar a un lado las nuevas tecnologías; la historia escolar debe estrechar sus vínculos con otras formas de historia fuera de la escuela, sobre todo con los museos y, por último se formarán proyectos de investigación multilaterales o binacionales, como Euroclío. En resumen, este extraordinario documento desborda las historias nacionalistas, respetando lo local y lo nacional.

Los días 20 y 21 de noviembre de 1997 se llevó a cabo en Brasil el *Seminario Regional* para discutir la enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto del MERCOSUR, En él participaron representantes de los cuatro países miembros, Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. El objetivo fue discutir y llegar a consensos sobre la enseñanza de estas disciplinas en educación básica y media para dar respuesta a las necesidades educativas del mercado económico regional. El primer acuerdo fue fomentar una "enseñanza capaz de contribuir a la formación de conciencias críticas, constructivas y cooperativas en dirección de la formación de la conciencia ciudadana latinoamericana, en el contexto del desarrollo de una ciudadanía mundial, fundada en principios humanos de solidaridad, justicia y paz seleccionados como pilares para la sociedad tecnológica en que nos encontramos" (MCE, 1999; 136). El horizonte no se limita a los países miembros del MERCOSUR, sino a una identidad más amplia, la latinoamericana.

Junto a un pensamiento crítico y a una identidad latinoamericana se propone la integración en los contenidos curriculares de lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial, teniendo en cuenta que lo regional posee una doble acepción: lo regional dentro de una nación y lo regional dentro de un continente (MCE, 1999; 138). Cada país es dueño de una cultura, por lo que la visión regional de los programas de estudio debe considerar los aspectos culturales (música, literatura, artes) de cada uno de ellos y estudiar aquellos aspectos en que haya coincidencias y en aquellos en que haya diferencias.

En el caso particular de la enseñanza de la historia, “se entiende que la búsqueda de temas históricos comunes para una enseñanza integradora de la historia de América Latina tiene sus objetivos en esa actividad, y no exclusivamente como un trabajo emprendido para legitimar, a partir de un contexto, políticas gubernamentales” (MCE, 1999; 141). En este tono precavido, se exigió cuidado en la inclusión del MERCOSUR en los programas nacionales, pues debía verse como un proceso histórico en construcción y no como una historia inmutable, es decir, que terminara por ocupar el mismo lugar centralista y elitista que antes tenían los héroes en las historias nacionales. Finalmente, se criticaron los currículos nacionales que no consideran a sus países vecinos.

Los temas históricos de los programas de estudio dentro del contexto del mercado común sudamericano eran seis: a) el estudio de las diversas etnias; b) las fronteras entendidas como espacios de intercambio y aislamiento; c) estudios comparados de los pasados coloniales; d) desde una perspectiva regional, el estudio de los conflictos entre Estados nacionales; e) las dictaduras militares recientes y los exilios que ocasionaron; y f) la producción cultural en una perspectiva histórica. Estos temas llevan dos notas, “es importante destacar que los aspectos de lo ‘común’ y de los ‘diverso’ deben ser comprendidos como contenidos transversales” y “es importante que estos conocimientos lleguen a las aulas, esto es, tanto a los profesores como a los estudiantes” (MCE, 1999; 142).

Estas citas son de especial atención, pues muestran cómo en el discurso histórico escolar las posiciones antagónicas pueden encontrar equivalencia. La posición de los especialistas, entre las que destaca Silvia Finocchio, es promover una

enseñanza de la historia independiente de las fuerzas gubernamentales, que tienden a acrecentar la acción política y moralizadora de la historia, sin embargo, estos mismos especialistas son parte de la acción gubernamental. Por tanto, dos posiciones encontradas se unen para alcanzar un mismo fin.

En un marco de dimensiones continentales, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) propuso la enseñanza de la historia de América Latina y aún más allá, hasta el otro lado del Atlántico, a Iberoamérica. Una propuesta independiente la realizó más tarde Ema Cibotti (2004). En el libro titulado *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículo-tipo. Guía para el profesor* (OEI, 1999), se presenta detalladamente los contenidos a enseñar y la metodología de enseñanza, con la finalidad de incluir la historia de Iberoamérica como curso particular en educación media o en su caso como temas fragmentados dentro de los programas de historia nacionales. El objetivo de la enseñanza de la historia de Iberoamérica (Latinoamérica más España y Portugal) es “recuperar la memoria histórica para comprender el presente y fomentar los valores éticos y democráticos y el respeto a otras culturas” (OEI, 1999; 31). Para conseguir esto es necesario cuidar los anacronismos, error muy común dentro de las aulas; evitar el utilitarismo político que dirige el relato en un sentido teleológico doble, primero hacia un origen y después desde ésta directamente hacia el presente sin matices temporales; combatir la leyenda negra; y mantener el equilibrio entre la unidad histórica de los países iberoamericanos y las diversidades regionales para superar la tensión entre lo regional, lo nacional y lo local (OEI, 1999; 34-35).

Los contenidos del currículo-tipo no se limitan a hechos, personajes y procesos históricos, sino que se amplían a procedimientos y valores que fomenta la disciplina histórica, es decir, la división tripartita de los contenidos escolares. En relación a los contenidos disciplinares, se organizan de una manera bastante tradicional y no por eso ineficaz, de comenzar con las características geográficas y después establecer una estricta secuencia cronológica en cinco unidades temáticas: poblamiento y primeras sociedades iberoamericanas; encuentro entre dos mundos (viajes de descubrimiento y conquista); colonia; la formación de los Estados iberoamericanos en el siglo XIX; y el desarrollo de las repúblicas iberoamericanas en el siglos XX. El mayor peso se le da a

la historia contemporánea y el menor, como desgraciadamente es común, a los pueblos indígenas.

La inclusión de las historias regionales y locales modificó la dicotomía hegemónica de la historia nacional y la universal, pero no la destruyó. La historia escolar no ha podido todavía abandonar sus procedencias nacionales. En los países estudiados quizá Uruguay sea el más representativo en el aspecto nacional, pues se eliminan los contenidos de historia mundial, con excepción de los temas del presente que se decidan historizar. Argentina equilibra de mejor manera ambas historias y México las separa con nitidez, todavía con una fuerte impronta del código disciplinar decimonónico.

El currículo mexicano separa con gran nitidez la historia mundial de la nacional. El pasado de esta división es largo y ya Sánchez Quintanar (2004) lo describió. Cada una de las historias ha

conservado [...] sus tradicionales divisiones temporales y espaciales; para el caso de la historia nacional se considera primero el México prehispánico, después el periodo colonial, enseguida la independencia, el periodo de la construcción nacional [...], la Reforma, el Porfiriato, la Revolución y el México contemporáneo, que dura ya casi un siglo. Para la historia llamada universal [...] se contempla la Edad Antigua, con su tradicional revisión de las culturas china, hindú, egipcia, mesopotámica, griega y romana [...]; La Edad Media, el renacimiento, las revoluciones de la Edad Moderna, con su consecuente formación de naciones y reinados absolutos, hasta las revoluciones de la Edad Contemporánea, todo lo cual contempla sólo el desarrollo de la Europa llamada Occidental, y pierde en absoluto su perspectiva general o mundial (Sánchez Quintanar, 2004; 155-156)

La historia nacional y la historia mundial de los programas de 1993 no sufren modificaciones sustantivas en comparación con la organización cronológica expuesta por Sánchez Quintanar. En la historia nacional, al igual que la historia iberoamericana propuesta por la OEI, se centra en cinco grandes apartados que se subdividen: prehispánico, conquista, colonia, siglo XIX y siglo XX. Por supuesto se incluyeron la independencia, la Reforma y el Porfiriato. Sin embargo no se limitaron a contenidos políticos, a pesar de ser estos quienes marcan las periodizaciones. Se agregaron aspectos económicos, culturales y científicos, sobre todo en prehispánico, colonia y la

segunda mitad del siglo XX. El resto mantiene una lógica tradicional y por tanto se mantiene la separación con la historia mundial.

En primer grado, de la prehistoria se trabajan los orígenes de la agricultura y las aldeas neolíticas; de la antigüedad aparecen de nuevo China, India, Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, sin embargo se modifican por su relación con el medio ambiente. Ya no se separa por las grandes edades de la historia europea, sino por las relaciones con el entorno geográfico, pues las primeras cuatro civilizaciones encuentran su lugar curricular gracias a su relación con la agricultura de origen fluvial, mientras que los griegos y los romanos lo hacen con medida al mar Mediterráneo. En esta misma unidad sin más explicación que la de intentar abarcar más allá de Europa, se incluye el Imperio Gupta.

La propuesta de eliminar lo eurocéntrico se consigue con bastante éxito en este grado. Se estudian el desarrollo de la tradición judeocristiana y también la del Islam. Para la Edad Media, se propone el estudio de Europa y Oriente, por lo que se enseña el régimen feudal junto con el Imperio Otomano y la China bajo el dominio mongol. La última unidad temática sí recae en Europa, al prescribir los temas de los viajes de descubrimiento al "Nuevo Mundo"¹⁹ (SEP, 1993; 107), pero le dan la vuelta hacia la idea de intercambio: Europa en América y América en Europa.

En segundo grado se retorna a la historia europea con los imperios españoles y portugueses, el surgimiento de los Estados absolutistas como Francia, la Ilustración, las revoluciones inglesas y francesas con el anexo de la Independencia norteamericana, los imperios coloniales y su relación con el mundo (Rusia, Japón y China aparecen con medida a Europa). En el estudio del siglo XIX se abandonan los estudios políticos para incluir aspectos tecnológicos, científicos y culturales relevantes, pero se regresa a la historia bélica con la Primera y Segunda guerras mundiales. Por último se enuncia la Guerra Fría. La historia universal sufre modificaciones, pero no logra desprenderse plenamente de una posición eurocéntrica y eso se debe al construir el índice en forma de relato lineal con un origen establecido que evoluciona directamente hacia el presente.

En Argentina, a diferencia de México, no hay ningún intento por cuestionar la historia eurocéntrica, incluso una de los objetivos de enseñar historia dentro del área de

¹⁹ Comillas en el original

Ciencias Sociales es enseñar a los estudiantes “el proceso histórico de la cultura occidental” (MCET-CFCE, 1995; 197), lo que no implica excluir definitivamente las historias de otras partes del mundo. Una interpretación posible de esta finalidad educativa es la concepción argentina de pertenencia a la cultura occidental, lo cual es cierto, y por tanto a la historia europea. De ahí el término que han utilizado algunos historiadores para referirse a Argentina y Australia como las “nuevas europas” (Villares y Bahamonde, 2001). Otra diferencia con el currículo mexicano, es que los CBC no detallan los contenidos a trabajar en ciertas áreas y son los gobiernos provinciales, los libros de textos y los docentes quienes llenen de historia el esqueleto oficial. Un último aspecto se encuentra en la organización de los CBC en tres ciclos, lo que permite dar una mayor secuenciación entre los diferentes niveles educativos, de los seis a los quince años de edad.

La estructura es una secuencia cronológica y comienza con contenidos procedimentales sobre la periodización y las fuentes históricas. Después se sigue con un breve panorama del origen de la humanidad, las primeras civilizaciones y las “civilizaciones indígenas de América y de África” (MCET-CFCE, 1995; 197). Posteriormente se profundiza en las Antigüedad clásica “en relación con los elementos culturales que conformaron la cultura occidental”, la tradición judeocristiana y su repercusión (MCET-CFCE, 1995; 197). Continuando con la línea europea, se estudia la sociedad feudal y las diferencias entre lo cristiano, lo bizantino y lo musulmán. De ahí se pasa a los fundamentos del mundo moderno y la primera globalización en los siglos XV y XVI, y “los modos de relación entre Europa y los mundos no europeos” (MCET-CFCE, 1995; 199), es decir, el impacto del imperialismo de las grandes potencias europeas en el siglo XIX. Para los diseñadores del programa, todo aquello que está fuera de Europa o no es relevante para la cultura occidental es indígena o llanamente no europeo y por tanto, jerárquicamente inferior.

A partir de aquí entra en juego lo nacional, lo regional y lo internacional, es decir, se comienza a fracturar la dicotomía clásica nacional/internacional. Se estudia Argentina y América en el siglo XIX, resaltando la diversidad sociocultural del continente, los significados de la conquista y la inserción de la región en el capitalismo liberal de finales del siglo XIX. De nuevo se regresa a la historia mundial para poder enseñar

contenidos del siglo XX, especialmente de origen económico, como las crisis del capitalismo en la primera mitad del siglo pasado y la globalización de la economía (MCET-CFCE, 1995; 199). También se le da peso a lo político a partir del concepto económico de sociedad industrial, sin embargo, la secuencia cronológica es confusa, dado que ubican al Estado Benefactor antes que los regímenes totalitarios nazi-fascistas, cuando el esplendor de los estados con impronta keynesiana se da en la recuperación económica posterior a la Segunda Guerra Mundial. Se destaca el rechazo a las discriminaciones y el Holocausto. Para concluir se mencionan los procesos de descolonización.

Por último, se retoman en apariencia las relaciones nacionales, regionales y globales con la Argentina en el marco latinoamericano y mundial. Los contenidos son de historia argentina: el radicalismo, crisis económica, fragilidad de la democracia, procesos de industrialización, el justicialismo de Perón, la inestabilidad política, golpes militares, la violencia política de los setenta y el endeudamiento de los gobiernos autoritarios. Se incluye la guerra de las Malvinas y, como la mayoría de los programas, termina con el presente. Como se pudo notar, la historia colonial e indígena argentina desaparece de la educación secundaria, pero no de la educación básica, pues se prescriben su estudio para educación primaria.

Los contenidos históricos de los CBC construyen el guión de una narración histórica secuencial y teleológica. Tiene como eje un tema económico: la globalización, entendida desde los viajes de descubrimiento del siglo XV hasta el presente. Por otro lado, es un guión excluyente de la diversidad cultural y es profundamente eurocéntrico. Conjuga lo nacional con lo regional y lo internacional aunque no siempre se logra plenamente. Es un esfuerzo por responder más a nuevas estructuras curriculares para la enseñanza de la historia.

El caso uruguayo es particular. Por un lado es un programa enemigo de la enseñanza de la historia y por otro, organiza sus contenidos en una relación triple de lo mundial, lo regional y lo nacional. Sin embargo, esta relación es espacial y no histórica, lo que termina prescribiendo una historia nacional. En primer grado los contenidos históricos salpican los diferentes contenidos temáticos -el programa uruguayo es temático, centrado en el presente- por ejemplo un panorama histórico del siglo XX o en

su caso, al estudiar la globalización, se remonta a los viajes de descubrimiento de los siglos XV y XVI. La historia cobra validez en cuanto se pueda traer directamente al presente y la enseñanza de una historia sin manipulación queda imposibilitada, pues lo teleológico en las narraciones históricas de los programas tiende a justificar la situación presente, no a explicarla.

En segundo grado la historia de América y del Uruguay comienzan a tener mayor presencia. En la sección de tiempo histórico se estudian el desarrollo histórico de la América Anglosajona y la América Latina. Al final se trabaja la historia nacional y su relación con la historia regional, en especial a partir de la revolución de independencia en el Río de la Plata. La América precolombina o prehispánica desaparece por dos razones, la primera es la propia historia uruguaya y el exterminio de los pueblos originarios y la segunda, el desinterés de los responsables de la reforma en la diversidad cultural americana y en todo aquello que no sea la globalización occidental. Estos programas fueron reformulados en 2004 y 2005 para incluir contenidos históricos olvidados, o más bien excluidos.

Por último, en el tercer año de estudio de la educación secundaria, la historia ocupa un lugar independiente dentro del currículo. El programa tiene una secuencia cronológica y se divide en ámbitos de estudio, resaltando el peso en las dos primeras unidades de los aspectos sociales y demográficos, sin dejar a un lado los aspectos económicos y políticos. Los siglos estudiados son el XIX y XX. En lo demográfico se estudian la escasa población y la posterior inmigración que marcó la historia uruguaya. Políticamente, el siglo XIX se organiza a través de las guerras y en especial de la formación de los bandos o los partidos políticos tradicionales de blancos y colorados, lo que dará paso, narrativamente hablando, a la democracia en el país durante el siglo XX (Demasi, 2004). No dejan afuera el periodo de la dictadura militar al que denominan típicamente periodo autoritario. En la economía se hace una periodización particular y termina no en la globalización como tal, sino en la integración de un Mercado Común del Sur.

Los programas de historia en los países estudiados perpetúan o rompen con la dicotomía clásica de lo nacional/internacional. Incluyen aspectos locales y regionales. En este sentido, las reformas de los años noventa implicaron un fuerte cambio en los

contenidos de historia en educación secundaria, incluso para México, que terminó por incluir temáticas relacionadas con América en la enseñanza de la historia universal y nacional en la reforma de 2006. El carácter global de las reformas educativas, repercutió directamente en la construcción de significados del discurso histórico escolar. Asimismo, la organización de los contenidos en secuencias cronológicas lineales, prescriben guiones narrativos con sentido teleológico que perpetúa el código disciplinar.

D. Los *cuasipersonajes*

La selección de contenidos históricos en los programas de estudio para educación secundaria, como en cualquier narración histórica, están inmersos en procesos subjetivos que dan sentido a las significaciones sobre el pasado. La historia escolar ha tenido como finalidad desde su surgimiento en el siglo XIX, construir, no siempre de manera pacífica, rápida y consensuada, los panteones nacionales. A ella se sumaron la estatuaría urbana, los museos y las efemérides. Juntas construyeron los discursos históricos nacionales y se impusieron por más de cien años en el discurso histórico escolar. Al iniciarse los procesos de modernización educativa en los años setenta del siglo XX y profundizarse en los años noventa de la misma centuria, la enseñanza de la historia se modificó y comenzaron poco a poco a entrar otros personajes o mas bien *cuasipersonajes* (Ricoeur, 1987). San Martín dejó su lugar a la cultura occidental e Hidalgo a la tecnología.

Los estudios de los personajes relevantes en las historias nacionales dentro de la escuela toman como fuente primaria a los libros de texto (Riekenberg, 1991; Appratto, 2001; Vázquez y Gonzalbo, 1994; Vázquez, 2000), dado que estos funcionan como referente textual mediante el cual se traduce el programa de estudio a contenidos, formas narrativas y lenguaje accesible a los docentes y estudiantes. Además son espacios en los que discurren luchas hegemónicas entre las diversas posiciones antagónicas. Todas las investigaciones mencionadas han mostrado con claridad los diferentes desarrollos históricos y el papel del Estado en la conformación de estas grandes narraciones históricas para la escuela, por lo que no tiene mucho sentido verterlas aquí. Lo que tiene sentido es analizar el abandono de estos personajes, su sustitución por *cuasipersonajes* y cómo éstos guían en una dirección los

acontecimientos históricos para construir significados sobre el pasado en los relatos del discurso histórico escolar. Para esto es necesario tomar conjuntamente como fuentes a los programas y a los libros de texto.

Los relatos históricos escolares se han constituido en parte por la creación de antagonismos supuestamente necesarios para alcanzar la evolución de la historia nacional. La manera más sencilla fue nombrar héroes y villanos. En las reformas curriculares de los años noventa el maniqueísmo cayó en desuso, pero los antagonismos no desaparecieron y no pueden hacerlo por que son necesarios para la lucha hegemónica. Si desaparecen, ya no estaríamos hablando de discurso histórico escolar, sino de dogmatismos autoritarios en la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. De una u otra manera, los contenidos históricos dejaron de ser controlados de manera absoluta por el sistema educativo al ser reemplazados por otros significantes provenientes de la economía y la psicología, por lo que las luchas por las posiciones hegemónicas para la construcción de significados dentro de la escuela también se diversificaron.

Los programas poco o nada nombran personajes históricos. El caso mexicano, por su carácter puntual, rompe con esto: Sócrates, Aristóteles, Alejandro Magno (en tres ocasiones), Buda, César Augusto, Cristo, Mahoma, Marco Polo, Leonardo Da Vinci, Galileo, Isaac Newton, Otto von Bismark, Louis Pasteur, Charles Darwin y Gregor Mendel, en historia universal y Carlos de Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz, Miguel Hidalgo, José María Morelos, Vicente Guerrero, Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna, Lucas Alamán, José María Luis Mora, Benito Juárez, Maximiliano de Habsburgo, Sebastián Lerdo de Tejada, Francisco Zarco, Porfirio Díaz, Francisco I. Madero, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas. En esta larga lista de nombres se pueden distinguir todavía pervivencias del código disciplinar, pero también importantes modificaciones. En historia universal predominan los filósofos y los científicos, con algunos hombres de Estado. En la historia nacional no pudieron excluirse los nombres patrios. Llama la atención que Emiliano Zapata y Francisco Villa, los líderes populares de la Revolución Mexicana desaparecen como individuos, aunque lo hacen como movimientos: villismo y zapatismo.

En los programas de 1993 no es fácil distinguir un concepto o *cuasipersonaje* que guíe el devenir histórico. En este sentido, la narración histórica del programa de historia es demasiado factual. Sin embargo aparecen dos contenidos estrechamente vinculados entre sí, que transcurren por todas las épocas, no como hilo conductor, pero sí dueños de su propia vía por la que andar: la técnica y la ciencia. El programa solicita estudiar los avances técnicos de los antiguos egipcios, la tecnología náutica de las civilizaciones antiguas del mediterráneo, las técnicas médicas de los romanos, las relaciones entre ciencia y técnica a través de los avances en la astronomía y las nuevas posibilidades de navegación marítima del siglo XV, los avances tecnológicos de la revolución industrial, el desarrollo científico de finales del siglo XIX y principios del XX, la tecnología de guerra de la Segunda Guerra Mundial y los cambios tecnológicos de la electrónica en la actualidad. Para la historia de México se trabajan las ciencias mesoamericanas, “las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores” (SEP, 1993; 111), la época colonial se reduce a la universidad ilustrada del XVIII y de ahí brinca hasta la actualidad, con el estudio de los procesos de desarrollo tecnológico como el automóvil, la petroquímica, los antibióticos y la electricidad y su impacto en la vida cotidiana de la sociedad mexicana.

Dentro de la lógica de amplificar los contenidos históricos en el currículo, considerar un ámbito de historia de la tecnología que acompañe a la política, la economía y la cultura es pertinente. En el caso de historia universal, la historia de la tecnología es eurocéntrica, en cambio los contenidos tecnológicos en la historia nacional son mínimos, pues el propio devenir de la historia de la tecnología en México no permitió incluirla de la mera sistemática. Además, la tecnología, aunque sea tangencialmente, logra darle continuidad al proceso teleológico de la historia escolar, al poderse estudiar como un desarrollo lineal y con direccionalidad. De ahí las ventajas de la tecnología para el desarrollo histórico, por ejemplo, de los españoles durante la conquista.

Otro aspecto, quizá el más relevante, es que la historia de la tecnología no responde a un fundamento historiográfico, sino a una lógica curricular, en el que los desplazamientos de significados a nuevos significantes desde diversas disciplinas llegan a la historia. El carácter pragmático, utilitario de las reformas dio un paso

importante a las relaciones entre ciencia, tecnología, sistema productivo y escolarización. En Argentina, por ejemplo, se incluye una asignatura de tecnología que contiene estudios históricos (MCET-CFCE, 1995). En Uruguay la tecnología también tiene un peso significativo y se estudia la historia de las comunicaciones y de la revolución científico-técnica (ANEP-CODICEN, 1999; 95). El papel de la tecnología perdura en las reformas mexicanas de 2006 a la educación secundaria, pero el lugar primordial de carácter teleológico es ocupado por la globalización. El discurso histórico escolar no necesariamente responde a la historia.

Llama la atención que México incorpore apenas en todo su programa los términos democracia y globalización, reduciéndose al estudio de dos temas: “las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral” (SEP, 1993; 115) y “el desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político” (SEP, 1993; 115), si tomamos en cuenta que son fundamentales para las reformas globales o traducciones del código de modernidad (ciudadanía y competitividad) de la CEPAL y la UNESCO, al lenguaje curricular de la enseñanza de la historia. Esto se explica por el contexto político de la primera mitad de la década de los noventa y que inexorablemente se traduce en la normativización de las formas y los pasados permitidos para significar la historia dentro de la escuela. México se encontraba bajo el gobierno autoritario, antidemocrático y tecnócrata neoliberal del último priísmo representado por Carlos Salinas de Gortari. Aunque México traía ya un impulso democrático generado por movimientos sociales, el gobierno era incapaz de reconocerlos como tal. En los otros casos estudiados la democracia, por su propio momento histórico, es decir, el periodo de la restauración del régimen democrático tras los criminales gobiernos militares de quince años antes, será explicitada en los programas de estudio.

Hay otra razón que no puede dejarse a un lado. Las reformas educativas impulsadas por las CEPAL y la UNESCO (1992) manejaron la relación dual de ciudadanía (democracia) y competitividad (globalización). Argentina y Uruguay respondieron puntualmente. En cambio México, fue más discreto en este aspecto, a pesar de estar negociando un tratado de libre comercio con Estados Unidos. En 2006, como se puede ver en el Acuerdo Secretarial 384 (SEP, 2006b), en los programas de

historia para segundo y tercer grados la globalización y la democracia se convierten en *cuasipersonajes* centrales de la narración histórica, lo que muestra cómo el siglo XXI ha ido perfeccionando las reformas de la última década del siglo XX. Por ejemplo “el programa de Historia I cubre más de cinco siglos, durante los cuales se produjo un proceso de integración mundial irreversible que comenzó con la expansión europea del siglo XVI y derivó en la globalización de fines del siglo XX” (SEP, 2006; 19)

En Argentina y Uruguay no sucede lo mismo que en México, donde los personajes abundan y los contenidos conceptuales disminuyen, sobre todo en los programas de 1993. En el Río de la Plata, el viejo currículo militar y nacional fue suplantado por contenidos históricos conceptuales. Parte importante de esto se debe a la intención explícita de eliminar la historia memorística de batallas y héroes, enemigo declarado de los programas de estudio para educación obligatoria. Asimismo, al concebir los contenidos históricos dentro de un marco más amplio de ciencias sociales se debe prescribir una historia más conceptual, que permita ser analizada desde diversas perspectivas científicas. En el caso argentino, los contenidos son mencionados de manera amplia y flexible para que cada gobierno provincial pudiera adaptarlos a sus contextos locales. Por último, porque es en los contenidos históricos, en las formas particulares de contar la historia en la escuela, donde las particularidades nacionales de los casos estudiados se acentúan; es lo local de la reforma global.

El bloque 2 de Ciencias Sociales, las “sociedades a través del tiempo”, de los CBC argentinos mencionan algunos conceptos que ocupan un lugar relevante en la continuidad histórica de los programas de estudio: globalización, democracia, modernidad, capitalismo y civilización industrial. Estos *cuasipersonajes* están estrechamente vinculados entre sí, aunque a veces conservan cierta independencia. La primera globalización de la economía se une con la cultura moderna de los siglos XV y XVI y los avances tecnológicos y la globalización de la economía en el siglo XX. El capitalismo se vincula con la civilización industrial y con las revoluciones modernas; se estudian la inserción de Argentina al capitalismo mundial del siglo XIX y los cambios y las crisis del capitalismo del temprano siglo XX. El capitalismo se ubica de manera soslayada bajo las nominaciones de la economía agroganadera exportadora y del Estado benefactor, este último vinculado a la democracia. Finalmente, la democracia se

oculta detrás de las revoluciones modernas y aparece como la reconstrucción del sistema actual (MCET-CFCE, 1995; 197-199). Estos conceptos aparecen de manera significativa en el bloque 3, dedicado a otras disciplinas sociales, pero estructurado en complemento del bloque 2.

Los libros de texto, entendidos como traductores del programa o como un instrumento más dentro de la transposición didáctica, arrojan información sobre los *cuasipersonajes*, y permiten observar cómo el cambio en el código disciplinar de la historia es paulatino, pues mantienen ética o formación ciudadana, geografía e historia de manera separada y no integral como se prescribe en los CBC, lo que pluraliza las significaciones y el uso de estos conceptos. Un ejemplo es la globalización en sus distintas etapas. La primera globalización, como se denomina a los viajes de descubrimiento, se trabaja en octavo año bajo los principios de larga duración y con tendencia hacia el presente: "estas nuevas relaciones económicas marcaron el comienzo de un proceso de integración económica mundial que se desarrolló durante varios siglos y culminó, con la consolidación del mercado internacional capitalista" (Alonso, 2004; 77). Más adelante se asevera que "esta primera globalización geográfica no provocó una rápida integración económica (Alonso, 2004; 77).

En relación a la segunda globalización, estudiada en noveno grado, los libros de texto no lo manejan de manera homogénea. Por ejemplo, un libro de texto (Delfini, 2004; 207-208) no se preocupa por dar una continuidad histórica al proceso de globalización y abiertamente lo critican: "mientras que los defensores del neoliberalismo y la globalización [...] aplauden la creación de un único mercado a nivel global y la tendencia hacia la desregulación de la economía y el triunfo de la 'libertad' (entendida como la injerencia de los Estados en el funcionamiento de la economía), lo cierto es que en el mundo globalizado se han agudizado las diferencias entre ricos y pobres" (Delfini, 2004; 208). Esta cita demuestra cómo la globalización es un *cuasipersonaje* que legalmente no puede ser excluido, al mismo tiempo que ejemplifica las distintas posiciones que llegan al aula para conformar el discurso histórico escolar. Son dos posiciones antagónicas, los especialistas que hicieron los programas de estudio por un lado y los especialistas que escribieron los libros del texto, por otro, que no siempre llegan a congeniar armoniosamente.

Pero esto no queda como un simple antagonismo entre dos posiciones, pues la tendencia hegemónica a partir de la estructura curricular obliga a incluir los temas en diferentes ámbitos. La globalización se expande a otras ciencias afines a la historia, en especial la geografía y la economía, ya que en séptimo grado se trabaja sobre el tema en la actualidad y en octavo se estudian los procesos de integración regionales. Por ejemplo la editorial Santillana, explica de manera mucho más positiva al hablar de lugares interrelacionados y la formación de una aldea global (Arzeno, 2005; 93), aunque no dejan de mencionar los aspectos negativos. También en el peso otorgado al presente en los programas se sostiene la globalización. La Geografía y la Economía, desplazan sus significados para construir interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela.

El otro *cuasipersonaje* es la democracia. En los Contenidos Básicos Comunes se explica:

La Argentina, las sociedades latinoamericanas –con las que aquella comparte un pasado común y proyectos para el futuro – y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos claves tales como la democracia y la sociedad industrial (MCET-CFCE, 1995; 177)

En esta cita se puede observar que el valor de la historia de la cultura occidental radica en explicar la génesis de la democracia y de la sociedad industrial, que a la vez, como se argumenta en otra parte (MCET-CFCE, 1995; 167) está muy vinculada con los desarrollos tecnológicos y los fenómenos de globalización económica.

La enseñanza de la historia en Uruguay durante la década pasada tuvo profundas contradicciones. Mientras fue un programa que redujo al máximo posible la historia universal para sustituirla por temáticas contemporáneas y atrajo los mecanismos de investigación de otras ciencias sociales, mantuvo el núcleo central del código disciplinar de la historia en la escuela, la narración de acontecimientos políticos y militares de corte nacional. El único personaje que aparece en los programas es José Artigas y toda su gesta independentista: la Banda oriental, las instrucciones del año 1813, su pensamiento político, su etapa de apogeo en 1815, el reparto agrario y la invasión portuguesa, que acabó con el gobierno artiguista.

Fuera de Artigas, los que aparecen son *cuasipersonajes*. Globalización y democracia son los más notables. Para primer año de educación secundaria, el primer tema de la segunda parte es “la globalización o cuando el mundo se hizo aldea planetaria” (ANEP-CODICEN, 1999; 95) y trata de la ruptura de los “universos cerrados”, de las relaciones entre lo local, lo regional y lo global y las posibilidades y los límites de este proceso histórico. Más adelante, siempre hablando del presente, se trabajan los mercados mundiales y la uniformización y la diversidad de la sociedad contemporánea. También se plantean los problemas de la integración regional en el MERCOSUR y la relación de Uruguay con lo global. En segundo grado lo regional tiene referencia continental, se estudia su historia y se marcan las diferencias entre América Latina y América Anglosajona. Para tercero, donde predomina la historia nacional, se hacen comparaciones con América Latina, es decir se tiene una visión más latinoamericanista que globalizadora, aunque se estudia el ingreso del Uruguay al mercado mundial y al Mercado Común de Sur.

A la inversa que el *cuasipersonaje* globalización, la democracia mantiene mayor consistencia a lo largo de los tres ciclos escolares y va ocupando más espacio conforme avanzan los ciclos escolares. En primer año se estudia en la unidad seis el tema de hacer política hoy, donde se incluye el gobierno y la democracia, la participación, la oposición, la deliberación y la qué es ser ciudadano (ANEP-CODICEN, 1999; 96). En segundo, se estudia la diversidad política y la participación ciudadana dentro de análisis históricos como el caudillismo y el populismo latinoamericano. En tercer año, desde una perspectiva histórica, se trabaja un ámbito denominado “proceso político: impulsos y frenos” donde la democracia rige como hilo conductor, sea durante su construcción, sea durante su ausencia. Se comienza con los partidos políticos, después se estudian el sistema electoral de 1917 y la construcción de la ciudadanía. A partir de ahí, dictaduras, periodos de transición, el periodo autoritario, la reconstrucción democrática y el pluripartidismo. El peso de la democracia en Uruguay tiene que ver con su propia historia, de rápida consolidación democrática a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos.

Es normal pensar que la globalización y la democracia estén en contenidos de Ciencias Sociales con fuerte tendencia hacia el presente y con pocos pasajes históricos,

y que se encuentran ahí por las otras ciencias y no por la historia. Esto es cierto, pero no explica la función de la historia en el marco curricular. En este caso, la historia cumple el papel de dar sustento al presente que está compuesto por dos ejes: lo democrático (ciudadanía) y lo global (competitividad) (CEPAL-UNESCO, 1992). En los programas reformulados de 2004 y 2005, globalización y democracia no desaparecen, a pesar de recuperar contenidos históricos perdidos en 1996. Lo que cambia es la narración, no el sentido teleológico de los programas escolares.

Como se ha podido distinguir hasta el momento, las narraciones históricas son el espacio donde se encuentran mayores particularidades nacionales, sin embargo, se alcanzaron a dilucidar dos hilos conductores comunes –la democracia y la globalización-. De nuevo lo local y lo regional se imbrican. Una diferencia importante es que México no logra ubicar como *cuasipersonajes* relevantes a la democracia y a la globalización hasta que estos dos procesos se tornan posibles, aunque no necesariamente tangibles, en la vida cotidiana de los mexicanos, es decir, avanzada la primera década del siglo XXI. En los países rioplatenses, con sistemas democráticos más consolidados y con un diseño curricular que rompe la narración tradicional de la historia en la escuela, los *cuasipersonajes* sustituyen a los personajes antiguos sin grandes sobresaltos. La política y la economía son parte del discurso histórico escolar, pero no necesariamente desde una posición hegemónica, sino que se presentan antagonismos en las interpretaciones históricas, como los ejemplos expuestos anteriormente sobre la globalización.

El análisis de los *cuasipersonajes* también permite leer a los programas de historia como narraciones. La democracia y la globalización son los hilos conductores que permiten seguir el relato (*followability*) al mismo tiempo que son los elementos que permiten hacer un juicio reflexivo del pasado, es decir, tener una mirada en conjunto para darle sentido. Esta mirada es en los programas de historia de corte tecnócrata y neoliberal, pues no es lo mismo hablar de colonialismo que de globalización.

E. Hechos históricos vinculados con el presente

En cualquier narración, sea ficcional o histórica, los personajes y los *cuasipersonajes* son definidos por su transcurrir en el tiempo. Los acontecimientos del pasado cobran

relevancia en relación con un acontecimiento futuro, es decir, la causalidad histórica se fija al relacionar los acontecimientos o procesos históricos a través del tiempo. Esa relación se da a través de la trama narrativa en donde el orden secuencial no sólo determina un criterio cronológico de los acontecimientos sino relaciones causales entre ellos. Si un acontecimiento no tiene relevancia para otro en el futuro pierde su significación histórica. Hablar de primera globalización al hacer referencia a los viajes de descubrimientos europeos en los siglos XV y XVI es porque tienen relevancia para explicar la segunda globalización en la época contemporánea. En la relación de los acontecimientos y procesos históricos a través del tiempo la historia cobra su valor. El tiempo es indisoluble del quehacer histórico, pero no es su objeto de estudio.

En los programas de historia sucede algo similar. El listado de acontecimientos históricos por el que discurren los *cuasipersonajes* son un guión, un esqueleto, de la narración histórica que se prescribe para la educación secundaria. El relato que se conforma sigue una trama que normalmente se dirige inexorable hacia el presente. Puede tener disgregaciones o tener líneas que a veces se entrelazan y en otras ocasiones se mantienen paralelas, dependiendo de su puesta en práctica dentro del aula. Estudiar la composición del relato curricular de la historia permite dilucidar sobre los diferentes significantes que se encadenan para construir significaciones sobre el pasado. La inclusión o la exclusión de temas y de relaciones causales es una acción política.

El primer tiempo, el tiempo hegemónico, es el tiempo presente. Se tiene aquí una aparente paradoja: la enseñanza del pasado se centra en el presente. La incongruencia es supuesta porque toda reflexión sobre el pasado se hace desde un presente, es decir, las interpretaciones sobre el pasado nos permiten comprender tanto la época sobre la que se reflexiona como el tiempo desde el que se interpreta. La segunda característica del presente como eje de la enseñanza de la historia, radica en la linealidad de la narración histórica escolar. Se trabaja en un ciclo escolar, en dos o en tres, la historia avanza pausada en una sola dirección, la actualidad. La tercera radica en las intenciones del programa de centrarse en lo contemporáneo. Por último el régimen de historicidad que prevalece en la sociedad actual. Demasiado presente, demasiado instante.

El primer presente mencionado, el que toda historia se escribe desde un presente no tiene sentido discutirlo por su obviedad. El segundo presente, la linealidad, se puede observar en los planes de estudio. En los programas mexicanos de 1993, los dos primeros grados estudiaban la historia universal, desde la prehistoria hasta los cambios en la vida cotidiana de 1992. La historia de México se trabajaba desde las civilizaciones mesoamericanas y “su herencia histórica” (SEP, 1993; 111) hasta 1990. En Argentina, desde el origen de la humanidad hasta los procesos de descolonización en historia universal y hasta la reconstrucción de la democracia y la reforma del Estado a finales de los años ochenta del siglo XX. Uruguay, por su parte, el más presentista de los programas estudiados en esta investigación, comienza en primer grado con una mirada histórica al siglo XX, continúa con la historia de América, el siglo XIX uruguayo y por último, a lo largo de todo el tercer año, la historia del siglo XX de la República Oriental. Como se pudo distinguir el programa termina en el presente y en el espacio regional, es decir, en el aquí y el ahora.

Los programas de México son particulares en la preponderancia del presente. No hay señalamientos explícitos al respecto, situación que se corrige a través de la didáctica y en los programas de 2006, donde se elimina la historia antigua para que se profundice en la historia contemporánea. En Argentina, el primer aprendizaje esperado con la enseñanza de la historia es “explicar una selección de sucesos principales de la historia mundial, de la cultura occidental y de la Argentina y América Latina hasta la actualidad, reconociendo, especialmente, los rasgos básicos del mundo contemporáneo” (MCET-CFCE, 1995; 178), lo que implica linealidad de los acontecimientos históricos y relevancia del presente por sobre todos los tiempos. En Uruguay bastaría con mencionar que la historia antigua desaparece y que la inmensa mayoría del programa estudia el siglo XX, pero no sobra reafirmarlo: “Si bien el acento está puesto sobre el presente, en cada uno de los programas es importante recalcar que el docente deberá remitirse al pasado cuando el tema lo requiera” (ANEP-CODICEN, 1999; 86).

Al introducirnos a los procesos y acontecimientos históricos delineados en los programas de estudio, surgen particularidades locales. Si hablamos de historia nacional, por supuesto nos referimos a relatos completamente distintos, en cambio si hablamos

de historia universal nos encontramos con similitudes y diferencias. Por ejemplo, el caso uruguayo es notorio por excluir casi por completo la historia mundial y reducir sus apariciones cuando el presente así lo requiera. Sin embargo hay acontecimientos que aparecen en los tres diseños curriculares, como las conquistas de América y las independencias latinoamericanas.

El proceso histórico acaecido en los siglos XV y XVI contiene un sinnúmero de acontecimientos y es enunciado en los programas de estudio de diversas maneras. Se imparte en segundo grado en el Río de la Plata y en primer año en México. En Uruguay queda implícitamente mencionada en la unidad 1 denominada “Tiempo histórico: La América Anglosajona. La América Latina. Una historia con aspectos comunes” (ANEP-CODICEN, 1999; 89). Los libros de texto, tratando de ser más puntuales lo nombran la expansión europea, Europa en América o “el escenario americano y la expansión española. La llegada de los europeos y la conquista del territorio americano” (Abadie, 2008; 9). Lo mismo hacen los planes reformulados de 2005: “Humanismo y Renacimiento, la Revolución científica, la Reforma religiosa y el Estado Moderno en la época de la expansión europea. Los ‘descubrimientos’ geográficos. Conquista y colonización. La formación de una economía mundial” (ANEP-CODICEN, 2005; 10). Aparece ya con claridad el *cuasipersonaje* globalización.

En Argentina el título es bastante parecido: “La expansión europea de los siglos XV y XVI y los fundamentos del mundo moderno. La primera globalización de la economía” (MCET-CFCE, 1995; 197). Los libros de texto también varían un poco los encabezados pero no significativamente, por ejemplo: “La conquista y la colonización europea de América” (Alonso, 2004; 7). En México, por su parte, el tono es amable y de reconciliación, de acuerdo a las celebraciones del quinto centenario del descubrimiento de América: “Encuentro de dos mundos” (SEP, 1993; 107), donde se solicita a los profesores y a los autores de libros de texto profundizar en el impacto de Europa en América y de América en Europa. En el programa reformulado de 2006, se llama “La primera expresión de un mundo globalizado” (SEP, 2006; 26), extraña similitud con el programa argentino.

El tono conciliador del quinto centenario se trasminó a los libros de texto. Primero se explican las características de la sociedad europea durante el Renacimiento, con

especial énfasis en el humanismo y en los avances tecnológicos que hicieron posible la navegación ultramarina, después la vida en América, en particular los imperios Mexica (es denominado en el Río de la Plata Azteca) e Inca. En México, se tiene la particularidad de minimizar el imperio andino precolombino, a pesar de tener una historia indígena milenaria. Posteriormente se trabajan los viajes de descubrimiento, con especial atención a Cristóbal Colón y después a las conquistas de Hernán Cortés y Francisco Pizarro. A partir de ahí los temas centrales varían según los libros de texto, pasando por los procesos de mestizaje, la entrada de la sociedad moderna, discutiendo sobre el si se puede considerar genocidio o no la catástrofe demográfica del siglo XVI o si es éticamente correcta la dominación de un pueblo sobre otro.

La inclusión de este proceso histórico cobra validez en el programa en cuanto es fundamental para entender a la América contemporánea, a sus diversos Estados-nación y a las organizaciones internacionales, como la OEI, que incluye en su currículo-tipo el tema. Hay razones historiográficas incuestionables y razones políticas que se introducen al discurso histórico escolar: la ruptura que implicó para las civilizaciones prehispánicas la llegada de los europeos, el fin de cientos de culturas y el origen de nuevas. La enseñanza del proceso histórico de expansión europeo denominado eufemísticamente encuentro de dos mundos sirve para “comprender el nacimiento de Iberoamérica como resultado de ese encuentro” (OEI, 1999; 45). Da sentido además a la globalización y al mestizaje como *cuasipersonajes*, el primero como principal y el segundo como secundario a los procesos históricos (SEP, 1993; 107, ANEP-CODICEN, 1999; 90). Ambos homogenizan al pasado y al presente.

El segundo proceso histórico abarca las independencias latinoamericanas durante el primer tercio del siglo XIX. Este tema es fundamentalmente nacional, aunque también aparece como tema de historia universal. También tiene que ver con un hecho fundador, el de los Estados nacionales en América. Además, pertenece tradicionalmente al código disciplinar, pues parte de su creación fue establecer mitos fundacionales que fomentaran la cohesión nacional. En historia universal se trata desde una perspectiva regional.

En México lo universal, lo regional y lo local se entrelazaron en segundo grado con el tema “la independencia de las colonias ibéricas en América: los sucesos

Europeos y su impacto en América; movimiento de independencia en México; proceso de independencia de América del Sur. La formación de las nuevas naciones” (SEP, 1993; 108). En historia nacional el tema se estudiaba en tercer grado de manera más amplia, al profundizar sobre las raíces de la independencia (nacionalismo criollo, conflicto social, la marginación indígena), las influencias externas como la ilustración y la independencia de Estados Unidos, el desarrollo de la guerra y el pensamiento político de Miguel Hidalgo y José María Morelos, los padres de la patria. La historia fundadora se mantiene incólume, de acuerdo al código disciplinar donde el origen de la identidad mexicana no tiene muchos cuestionamientos, pues con el triunfo liberal de Benito Juárez en 1867 frente al imperio invasor de Maximiliano, se saldó la disputa histórica sobre los fundadores de México.

La creación del estado uruguayo se estudiaba en segundo grado y con una impronta fuertemente nacional. El 25% de los contenidos a trabajar a lo largo del ciclo escolar están centrados en la figura de José Artigas. Como todo libro de historia del Uruguay, el apartado colonial es diminuto, pero los veinte años que siguieron se ensanchan: la revolución del Río de la Plata, el movimiento artiguista, las Provincias Unidas, la Cisplatina o dominación brasilera en la banda oriental, “La Cruzada Libertadora” (ANEP-CODICEN, 1999; 91), la independencia y la Constitución de 1930. Finalmente se compara con la historia de los países miembros del MERCOSUR, Paraguay, Argentina y Brasil. La historia nacional es un ejemplo claro de la pervivencia del código disciplinar y de su construcción histórica. La fecha de independencia uruguayo ha sido profusamente discutida hasta el siglo XX. La Cruzada Libertadora hace referencia al 25 de agosto de 1825, cuando los líderes fundadores del partido político blanco consiguieron la independencia de Brasil y se unieron de manera federada al gobierno de Buenos Aires. El 18 de julio de 1830, es retomado por el otro partido político tradicional, el colorado, y hace referencia a la promulgación de constitución impulsada por el fundador del partido político (Caetano y Rilla, 2001; 30). El programa de estudio generó una equivalencia entre estos dos movimientos para construir un relato lineal y congruente de la historia nacional.

Argentina rompe con el tradicional listado cronológico de acontecimientos de la enseñanza de la historia. Simplifica los contenidos, marcando los más significativos

para el relato. En una misma unidad se abarca desde la llegada de los españoles a América hasta el siglo XIX en Argentina y América Latina. Ahí se estudian “los diversos significados de la conquista. Las revoluciones americanas” (MCET-CFCE, 1995; 199), es decir los dos grandes acontecimientos mencionados aquí, secuenciados uno detrás de otro. En lo referente a las independencias latinoamericanas y en particular a la argentina, los libros de texto los traducen similar a México. Se comienza con la situación en América y con las ideas ilustradas de la Revolución francesa, se continúan con las guerras de independencia a nivel continental y después se puntualiza la independencia nacional. La Revolución del Río de la Plata ocupa un lugar como cualquier otro tema y en dado caso, se intenta estudiar sus consecuencias y no tanto el momento fáctico específico, lo que implica una fuerte disminución de la historia patriótica. Por tanto, el currículo argentino da un importante paso contra la huella bélica del código disciplinar.

La guerra ha ocupado tradicionalmente un papel de mito fundador en las historias nacionales.

Toda estructuración del relato de la Historia se apoya en la construcción de sentido hecho en torno a episodios bélicos (tanto ‘de independencia’ como de ‘guerras civiles’), que asumen por eso el carácter de ‘fundantes’. Aunque la violencia aparece como un aspecto negativo de la convivencia social, el relato del pasado ha conseguido integrar con un signo positivo la descripción de aquella etapa donde la violencia fue el medio político fundamental para la construcción de la nación. (Demasi, 2004; 134)

En los casos estudiados aquí podemos ver como la guerra funda un continente y funda una nación. Ambos acontecimientos destruyen y crean a la vez. Las conquistas de América destruyen a las culturas precolombinas pero crean un proceso de mercado global y acortan las diferencias culturales y raciales a través del mestizaje. En las guerras de independencia se liquida al imperio español y se inventan nuevas nacionalidades que agrupan diversidades internas. Las guerras se legitiman, se hacen buenas y creadoras y, por tanto, encuentran su justificación para ser parte de la historia escolar. Podría interpretarse entonces, que la conquista nos dio globalización y las independencias nos dieron ciudadanía.

El relato histórico en la escuela, como acción política, excluye e incluye acontecimientos. Es necesario leer lo que no está escrito. Destacan los lugares periféricos que ocupan los indígenas, los sectores marginados entendidos en sentido

amplio y la historia reciente. Se puede argumentar que muchos de estos contenidos, sobre todo en Argentina y Uruguay no son puntualizados en los CBC o en el Plan 1996 por su carácter flexible y amplio, sin embargo, como se ha podido observar, estas mismas características sí permiten distinguir *cuasipersonajes* a lo largo de la historia. No puede soslayarse el hecho de que las reformas educativas fueron llevadas a cabo por gobiernos de corte neoliberal, por lo que naturalmente quedan fuera temas como los sectores obreros y campesinos.

Por su peso histórico, es llamativo que reformas que se dicen plurales sigan excluyendo a las comunidades indígenas. Se podría pensar que en Argentina y Uruguay la historia indígena no es significativa, lo cual comparada con las civilizaciones andinas y mesoamericanas, se tiene algo de razón, sin embargo, hubo un proceso histórico de exterminio de los pueblos originarios que no se trabaja. La historia escolar tiene entre sus funciones el olvido, el cual toda sociedad e individuo necesita, pero en la selección del olvido también se esconden muchos prejuicios. En estos casos se promueve un doble olvido: la existencia indígena y su exterminio. En el caso mexicano, dado su historia milenaria y a la presencia indígena actual, la situación es diferente, pero no por eso menos excluyente. El indígena que vale la pena tener presente es el mesoamericano, el de la antigüedad, aquél que es propicio para el turismo o la estatuaria. El indígena colonial, decimonónico y contemporáneo se presenta como rebelde, como aquel que primero funda y después disloca el sentido teleológico del discurso histórico escolar.

Otro olvido en la historia escolar son los sectores marginados y aquellos que se viven como transgresores de los principios que rigen a la sociedad y a la escuela. La historia de las mujeres aparece tangencialmente, sobre todo cuando se comienzan a cuestionar los roles tradicionales de manera general a mitad del siglo XX y se olvida toda la historia anterior. Lo mismo sucede con la historia juvenil e infantil. O las historias de la homosexualidad, de la diferencia, de las clases populares y todo aquello lo que era excluido en el pasado y que debería salir a la luz.

El último caso es la enseñanza de la historia reciente. Esta es una de las temáticas más polémicas, sobre todo en los países rioplatenses. En Argentina y Uruguay, las dictaduras militares de los años setenta y ochenta se nombran

pusilánimemente como periodos autoritarios. Es comprensible que una historia nacional que llega al aula donde puede haber hijos de torturadores y torturados no es asunto sencillo, pero si se argumenta que la historia es una ciencia a lo largo de todo el programa, ¿por qué no trabajarla de la misma manera con las fechas recientes? Porque la historia escolar no es una ciencia. El discurso histórico escolar está conformado por las luchas hegemónicas en diferentes ámbitos sociales, por ejemplo, el poder que los militares aún conservaban sobre los gobiernos de los años noventa en el Río de la Plata inhibió el estudio de las dictaduras en la educación secundaria.²⁰ En México, la masacre de estudiantes en 1968 se incluye en los movimientos del 68, pero no se especifica el movimiento estudiantil mexicano, es decir, si no se nombra, se olvida.

²⁰ El gobierno argentino actual, para superar este déficit, ha creado el programa Historia y Memoria que puede consultarse en: <http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/index.html>

IV. Didáctica de la historia

A. La transposición didáctica y el discurso histórico escolar

La didáctica de la historia en las reformas curriculares a la educación secundaria en los años noventa del siglo pasado ha sido uno de los mediadores responsable de acercar la disciplina histórica a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Fungió y aún funge como traductora de los programas de estudio, que en algunos casos son complejos y de difícil acceso para los docentes de educación secundaria, especialmente a través de los libros de texto y de los manuales para el maestro. Por último, la didáctica prescribe las formas correctas o no de enseñanza de la historia. Estas funciones se sustentan en el concepto de transposición didáctica acuñado por el pensador francés Yves Chevallard.

Desde el siglo XIX, los contenidos seleccionados para la enseñanza en la educación media han girado en torno a los saberes disciplinares. Los objetos de estudio de las matemáticas, la biología, la geografía o la historia definieron los programas de estudio. Con el paso del tiempo, los currículos de los años cincuenta del siglo XX fueron priorizando más las finalidades educativas por sobre los contenidos específicos de cada ciencia hecha asignatura escolar. El predominio de la ciencia sobre el objetivo educativo no logró ser vencido hasta las reformas educativas globales de finales del siglo XX, primero en las propuestas programáticas y después, poco a poco, en las propuesta programáticas y cada vez más en las prácticas dentro del aula. Sin embargo, estas transformaciones no eliminaron la relación entre ciencia y su enseñanza en la educación media, tan solo las modificaron.

Yves Chevallard hizo importantes análisis en la relación entre saber disciplinar y saber enseñado, específicamente sobre las matemáticas. En su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1991), publicado originalmente en 1985, este autor define a la transposición didáctica como el proceso mediante el cual “un

contenido de saber ha sido designado como saber a enseñar [por lo que sufre] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*" (Chevallard, 1991: 45). Este proceso tiene tres estadios: a) el saber; b) el saber designado para ser enseñado y; c) el saber enseñado. Los tres son necesariamente distintos entre sí.

La brecha entre los tres tipos de conocimientos requiere ser negada, consciente o inconscientemente, por los actores de la trasposición didáctica, pues de otra forma la legitimidad del conocimiento escolar se pierde. "El saber que produce la trasposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de la producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar y no legitimándose mediante el recurso de autoridad de un producto, cualquiera que fuere" (Chevallard, 1991: 18). La trasposición didáctica, para este autor francés, convierte un saber preexistente (saber sabio) en un saber construido (saber a enseñar). Es decir, el saber escolar o enseñado fundamenta su valor frente al cuerpo social en una aparente similitud con el saber sabio, pero ésta es ficticia.

Tomando en cuenta la conformación particular de este saber enseñado, Chevallard introduce un tercer elemento en el sistema didáctico: el saber. Según el autor francés la psicología construyó el sistema didáctico basado en la relación dual y exclusiva del profesor y del alumno, lo que hacía y hace a los procesos de enseñanza y aprendizaje iguales en todos los casos, universales, olvidando las particularidades del objeto enseñado o saber designado como objeto de enseñanza. De esta manera, afirma Chevallard, el núcleo central de los procesos didácticos es la relación entre saber, profesor y alumno. La relación tripartita de los sistemas didácticos es viable al estar inmersos en sistemas de enseñanza más amplios, como la escuela o el sistema educativo.

El control de flujos entre el saber sabio y el saber enseñando, es decir, del proceso de trasposición didáctica, se representa en la escritura de un texto de saber. Este texto, del que los programas y los libros de texto forman parte, desincretiza y despersonaliza el saber, al mismo tiempo que determina el tiempo didáctico. El primero hace referencia al proceso de definición de saberes parciales que delimitan fragmentos

de conocimiento ficticiamente autónomos, que deben irse enseñando progresivamente y que a la vez son contrarios al carácter sincrético del acto de saber. El segundo, elimina la presencia de autores y creadores, haciendo del saber enseñando un saber común, anónimo, independiente de sus formas de producción. Ambos generan una descontextualización del saber. Finalmente, la duración hace referencia a los tiempos en el que el saber fragmentado, desincretizado y despersonalizado se va a enseñar, por ejemplo, en unidades o bloques.

El concepto de transposición didáctica tuvo tanta repercusión que fue llevado a todas las disciplinas escolares, entre ellas la historia. Los programas de estudio, las propuestas didácticas y sus diversos referentes como los libros de texto, lo incluyen explícita o implícitamente. Pero no sólo en la puesta en texto del saber enseñado por parte de los ministerios de educación, sino también en discusiones teóricas sobre la enseñanza de la historia. Ivo Matozzi (1999) analiza la transposición del saber histórico al saber enseñado, destacando la importancia de problematizar la escritura del texto que comunica el saber enseñado y no darlo como un supuesto previo.

Matozzi asevera que la inconciencia de la génesis transpositiva del saber histórico es el origen de la mala enseñanza de la historia, por lo que es necesario revalorar el texto historiográfico y concebir su transposición como un problema didáctico. Acierta este autor al criticar las posturas que promueven la “comprensión de la ‘historia’ y del ‘tiempo histórico’ por parte del niño o adolescente, como si la comprensibilidad de ambos conceptos no dependiera de los textos dirigidos a los alumnos” (Matozzi, 1999; 30). La construcción de este texto va a ser responsabilidad de la transposición didáctica. También sustenta que el texto didáctico, como los manuales para el profesor o los libros de texto, exponen las formas de construcción del conocimiento histórico, pero jamás muestran para su discusión los mecanismos de producción del propio manual. De esta manera terminan por crear el supuesto de que representan un conocimiento preexistente que no requirió un procesos propio de creación.

Explicitar los modos de producción de los textos didácticos implican, según Matozzi siguiendo a Chevallard, concebir el saber histórico en la escuela como una cuestión que no sólo involucra a los historiadores, sino que debe “ser sometido a un escrutinio en función de los fines formativos de la enseñanza y del aprendizaje y según

criterios cognitivos y didácticos” (Matozzi, 1991; 31). Finalmente, agrega al conocimiento escolar como parte de la relación didáctica, es decir, aumenta un cuarto rubro a la relación didáctica tripartita de Chevallard. Matozzi no profundiza sobre la noción de conocimiento escolar, pero puede inferirse de su texto, como el resultado final del proceso de transposición. Desgraciadamente no lo hace, pues es a partir de este aspecto donde la noción de transposición didáctica, tan útil para comprender la relación entre saber sabio y saber enseñado, es insuficiente para comprender los procesos de construcción del texto escolar y aún mucho más allá la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela.

En cambio, la categoría analítica de discurso histórico escolar sí lo facilita, pues no limita el conocimiento histórico dentro de la escuela a una sola procedencia, lo que permite comprender los diferentes desplazamientos de significados dentro de nuevos significantes. Es decir, los enunciados educativos sobre la historia no parten únicamente de la historiografía profesional, sino de otros saberes como la economía, la sociología y la psicología, pero especialmente de otras formas informales de significar el pasado. Esto se debe a que se parte de la convicción de que existen múltiples saberes y que el saber sabio o disciplinar es tan sólo una forma, sin lugar a dudas la más elaborada y normada, de conocer e interpretar la historia. Las múltiples historias que encadenan sus significantes para construir diversas interpretaciones de un acontecimiento o proceso estudiado (maestro, libro de texto, alumno, contexto cultural, etc.) son también parte importante de la historia en el aula y seguramente, en algunos momentos específicos, mucho más fuertes que el saber disciplinar (Pagés y Benejam, 1997).

La noción de trasposición didáctica será muy útil para estudiar las relaciones entre saber disciplinar y saber diseñado para su enseñanza, sobre todo si se toma en cuenta que existe una intención deliberada por parte de los especialistas de acercar la historia profesional con la historia escolar. Sin embargo, también se debe profundizar sobre la transposición didáctica como una producción de significado que no solamente abarca al saber disciplinar, sino a una serie de relaciones políticas que constituyen las prescripciones, tanto en contenidos como en interpretaciones, de las formas que las

reformas a la educación secundaria señalan como las apropiadas para significar el pasado.

En el presente capítulo se estudian las transposiciones didácticas en la enseñanza de la historia desde la noción de discurso histórico escolar en las reformas educativas de los años noventa en Argentina, México y Uruguay. Para esto, se ha dividido la exposición en el análisis del papel que juegan el tiempo, el espacio y el relato histórico como ejes metodológicos, el presentismo como didáctica, las actividades en los libros de texto y las posiciones sostenidas por diferentes especialistas en enseñanza de la historia.

B. Tres ejes metodológicos: tiempo, espacio y relato

La didáctica de la historia en los años noventa crea tres composiciones didácticas dentro del saber enseñado. Surgen como parte del proceso de transposición didáctica, al inventar aspectos metodológicos especiales para la asignatura escolar de la historia, con aparente proximidad a la ciencia histórica. Estos son: el tiempo histórico y su manifestación didáctica de línea del tiempo; el espacio histórico y su representación en mapas históricos y la narración que creará la figura didáctica de relato explicativo. Por otro lado, estas tres manifestaciones didácticas renuevan el código disciplinar: de patrimonialización del pasado a tiempo histórico; de imaginario espacial de la nación a mapas históricos y, de lengua nacional a relato histórico. Existen otras manifestaciones didácticas, como la empatía y la historia oral, pero no ocupan una posición relevante en los programas oficiales.

La línea del tiempo

Un aspecto notable en el que se vincula el saber disciplinar de la historia con la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales, es la metodología. Este principio parte de la noción tripartita de diseños curriculares, basadas en la psicología, que incluye contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales (Coll, 1987). Esto se enlaza con la propuesta de origen economicista de las competencias, en especial el segundo tipo de contenido. La metodología, sea como contenido procedimental o como competencia será punto en el que se imbrican el saber científico con el saber enseñado.

Además, hay que recordar que el peso dado a lo metodológico responde en muchos casos a construcciones significativas que pretenden dar una áurea imparcial a los sentidos discursivos, pues se ocultan detrás de una aparente objetividad. Sin embargo, el carácter eminentemente técnico de lo metodológico, es decir, de lo procedimental o de las competencias, responde a lógicas políticas en las que se incluyen y excluyen significados dependiendo del momento histórico de los procesos de articulación.

Los contenidos didácticos de base procedimental que se enseñan a través de la historia pretenden ser particulares de esta disciplina, aunque en muchos casos son genéricos y responden a los esquemas de pensamiento propuestos por los constructivistas, lo que no implica un distanciamiento total con la investigación historiográfica. Entre ellos están el análisis de fuentes históricas, la producción de textos escritos y los diversos métodos de investigación.

Las guías para el profesor publicadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por el Programa de Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente (MESyFOD) del Uruguay, contienen un apartado dedicado exclusivamente a las metodologías de las Ciencias Sociales. Estas guías “pretenden abrir ámbitos de reflexión teórico-prácticas, plantear ideas y sugerencias” (ANEP-MESyFOD, 1998; 6) que se ubiquen a mitad del camino entre la propuesta programática y la planificación del maestro” (ANEP-MESyFOD, 1998; 6). Como se asevera más adelante, las “características de la propuesta programática ameritan esta intermediación: el lenguaje abstracto [...], la organización en espiral de la estructura; la existencia de asteriscos que simplemente marcan *opciones* de casos concretos a trabajar; la complejidad de algunos planteos [...]; la organización interna de las unidades” (ANEP-MESyFOD, 1998; 6) en ejes transversales y con múltiples posibilidades de abordaje. En la guía de segundo grado, escrita un año después y en la de tercer grado de 2001, el tono no cambia, aunque se resalte el papel reflexivo y no impositivo de las guías.

El apartado dedicado a la metodología de las Ciencias Sociales o de la Historia se llama “Trabajando con”. En primer grado se informa que este apartado pretende ofrecer “distintos procedimientos técnicos y estratégicos a fin de que el profesor familiarice a los alumnos con el uso de las herramientas de los científicos sociales”

(ANEP-MESyFOD, 1998; 5). Para segundo grado “se consideran procedimientos pedagógicos de carácter general o específico de las Ciencias Sociales.” (ANEP-MESyFOD, 1999; 6). Para tercer grado se menciona exactamente lo mismo que para segundo grado (ANEP-MESyFOD, 2001; 6). Sin embargo, en la guía de apoyo para el profesor de tercer grado, el peso metodológico disminuye o más correctamente se concentra en ejercicios de interpretación.

Las herramientas de las Ciencias Sociales convertidas en competencias que se promueven en la *Guía de apoyo al docente* tienen en primer lugar el diseño y la construcción de ejes cronológicos o líneas del tiempo. Esto se debe al papel hegemónico que juega la noción de tiempo histórico como punto nodal²¹ de la didáctica de esta asignatura. En primer grado, se menciona que existen muchas formas de diseñar ejes cronológicos y su éxito dentro del aula depende de su adaptación a los objetivos propuestos. Sus finalidades son “ubicar lo que pasó antes o después del acontecimiento estudiado, saber lo que pasaba simultáneamente en otro espacio geográfico, relacionar aspectos económicos, políticos, demográficos o culturales en un mismo momento, o algún otro objetivo” (ANEP-MESyFOD, 1998; 27). Su programación didáctica o “tiempo didáctico” de Chevallard, se justifica en estudios de psicología constructivista, en los que se asegura que la cronología requiere del desarrollo de nociones abstractas que a los estudiantes de doce años de edad les es todavía muy difícil alcanzar. Los ejes cronológicos son considerados la herramienta idónea para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Para definir eje cronológico, se usa indistintamente los términos de recurso y competencia. (ANEP-MESyFOD, 1998; 27). El sinónimo permite observar el desplazamiento de un significado a nuevos significantes procedentes de distintas fuentes, pues de recurso se pasa a competencia, por lo que se puede interpretar, a través de una metáfora, que está observando una fotografía instantánea de un proceso histórico que tuvo distintas velocidades y que culminó diez años después. Primero fue la paridad de significados y después el predominio del concepto de competencias. Mientras en Argentina se maneja desde 1996 el significante de competencia como

²¹ El punto nodal es un centro que pretende dominar la discursividad a partir de la equivalencia de posiciones diferentes o antagónicas. Dado su función condensadora, está sobredeterminado

objetivo procedimental de la enseñanza básica, en Uruguay el uso es confuso y en México no logra fijarse como punto nodal hegemónico hasta el año 2006. Por otra parte, se confunde entre recurso didáctico y proceso cognitivo, por eso la competencia de eje cronológico es al mismo tiempo un recurso y un objetivo de enseñanza procedimental.

Así como las competencias tardan en llegar a México, los ejes cronológicos o líneas del tiempo lo hacen enseguida, incluso antes que a Uruguay. Ya en los programas y libros de texto surgidos de la reforma, la línea del tiempo ocupa un lugar significativo a un costado del signifiante tiempo histórico o temporalidad (SEP, 1993; 101). Pero llevarlo al aula requiere una expansión progresiva de las tendencias hegemónicas. La didáctica y la formación del profesor cumplen un papel relevante en este proceso. Por ejemplo, en los Talleres Generales de Actualización para la asignatura de Historia de 1998, en los que se reunió a todos los maestros de esta materia según su zona escolar, se dedicó tiempo específico para que los docentes se familiarizaran con este recurso. La definición ofrecida a los docentes no se aleja de la dada en Uruguay: "La línea del tiempo es un registro cronológico de los procesos históricos que permite graficar la temporalidad de los acontecimientos históricos." (Sánchez Maldonado, 1998; 17). Más adelante, se le otorgan propiedades casi mágicas a la línea del tiempo:

La línea del tiempo permite ubicar en un momento determinado los acontecimientos que se requiere registrar y, conforme se va enriqueciendo con ilustraciones, permite entender la causalidad de los procesos, por qué y cómo sucedieron. También permite entender las nociones de permanencia y cambio. De igual manera permite apreciar cómo se van encadenando una serie de acontecimientos que no son independientes uno de otros (Sánchez Maldonado, 1998; 17)

Esta cita es representativa de algunas funciones de didáctica dentro de los procesos necesarios para que las reformas curriculares convenzan e impongan su fuerza hegemónica. El primer papel es el de la traducción de un programa con fundamentos complejos a un público amplio, en este caso que son los docentes. En segundo lugar cumple el papel de concatenar diversos significantes para desplazar significados. Y en tercer lugar la creación de nuevos significados amorfos y sobrevalorados. Es difícil sostener que una simple línea del tiempo permita explicar las causas de un acontecimiento o un proceso histórico al plasmarlo gráficamente, digamos

por ejemplo, que baste con que el niño o el adolescente o incluso el adulto, ubique gráficamente en una línea horizontal con fechas, una reproducción de *La libertad guiando al pueblo* de Eugène Delacroix junto al nombre de Revolución Francesa para comprender años de investigación histórica que han tratado interpretar la caída del Antiguo Régimen. O ¿cómo explica una línea del tiempo de las principales épocas de la historia mexicana el vínculo entre la caída de Teotihuacan en el fin del periodo clásico y el abrazo de Acatempan entre Iturbide y Guerrero en 1821? No hay manera posible, pues aunque se ubiquen en un eje cronológico, no hay relación alguna.

En Argentina las líneas del tiempo, frisos o ejes cronológicos, también ocupan un lugar importante por lo que son definidos como objeto de enseñanza en los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En el bloque 2 de la asignatura de Ciencias Sociales, dedicado a las sociedades a través del tiempo, se menciona que un contenido procedimental que deben desarrollar los alumnos del tercer ciclo, es la “expresión gráfica de procesos cronológicos (diagramas, cuadros cronológicos, ejes temporales)” (MECT-CFCE, 1995; 199). Al igual que en Uruguay y México, la ordenación cronológica o líneas del tiempo abarcan el uso de dimensiones conceptuales como cambio y permanencia, tiempo histórico y multicausalidad. Es al mismo tiempo instrumento didáctico y objeto de enseñanza.

La didáctica, siguiendo a Chevallard, construye un conocimiento propio. Si lo vemos desde la óptica del discurso histórico escolar, es parte central del conocimiento histórico escolar. Este conocimiento puede llegar incluso a construir su propia epistemología, tema que queda abierto para futuras investigaciones empíricas o teóricas. Sin embargo, podemos distinguir aquí una de sus características y la función de la didáctica en esta creación del conocimiento escolar. El vínculo entre saber disciplinar y la enseñanza de la historia a través de la metodología crea una aporía o falsa conversión. La didáctica de la historia dice tomar del saber disciplinar un método de investigación que se lleva al aula y, por tanto, el conocimiento enseñado posee la neutralidad de lo científico. Pero no es así, en realidad se hace una doble simulación: se inventa que viene de la ciencia histórica y se inventa un método de investigación, la línea del tiempo. Lo que sucede es un juego de espejos: la didáctica de la historia

inventa un método de investigación del saber profesional para que éste, a su vez, invente el instrumento didáctico.

Los mapas

Junto al tiempo histórico aparece el espacio histórico (ANEP-MESyFOD, 1998; 23; Sánchez Maldonado, 1998; 17-21). Tiempo y espacio son los dos ejes que guían los programas para la enseñanza de la historia en los años noventa y en la actualidad. Alrededor de ellos giran el resto de las nociones históricas o de las habilidades cognitivas. Incluso, en Argentina y Uruguay en la década pasada y en México ya iniciado el siglo XXI, se tornan, a través del desplazamiento de significados en competencias particulares del saber histórico.

El recurso didáctico hegemónico para la enseñanza del espacio es por razones obvias el mapa. En Argentina y Uruguay, la lectura y realización de mapas se destinan al estudio de la Geografía dentro del área de Ciencias Sociales. Es responsabilidad del docente conjuntarlo con la historia. En cambio en México, donde la reforma de 1993 separó las asignaturas de historia y geografía, hay especial interés en que los docentes de historia puedan manejar y enseñar el uso de mapas históricos.

En el caso mexicano, por ejemplo, se propone que los mapas históricos sirvan a los alumnos para localizar en

el espacio geográfico, las características de las regiones donde se desarrollaron las distintas civilizaciones. También pueden inferir algunos otros hechos como las interacciones que se dan entre recursos naturales y el establecimiento de ciudades, pueblos y villas; las condiciones del clima y el impacto que tienen en las costumbres de los pueblos (construcción de viviendas, vestimenta, etc.). Es importante destacar las interacciones que se presentan entre los hechos que se interpretan, así como la relación entre un hecho histórico y las características geográficas (Sánchez Maldonado, 1998; 19)

En este párrafo, con el que se le enseñaba a los maestros de educación secundaria a aplicar los principios constructivistas de la reforma de 1993, presentan de nuevo una extraordinaria sobrevaloración del recurso didáctico. El mapa histórico no sólo permite localizar en el espacio geográfico, y no en su representación gráfica, los acontecimientos históricos, sino que puede dar elementos para comprender el uso de determinadas formas de vestir y de las costumbres de una civilización. ¿Por qué un

mapa de los antiguos Sumerios permite explicar el uso de faldas con formas geométricas? Por supuesto facilita trabajar parcialmente otros aspectos mencionados, como el vínculo entre entorno geográfico y sistemas productivos.

En Argentina y Uruguay, aunque se resalta el uso de los mapas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, no se cae en sobrevaloraciones. Saben de su complejidad en el diseño de mapas y consideran que primero se debe enseñar a leerlos. Los maestros tienen que presentar a los alumnos mapas claros y sencillos, con título, escala, simbología, orientación y coordenadas geográficas (ANEP-MESyFOD, 1998; 23). En Argentina, por su parte, uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales es "leer e interpretar mapas, cartas geográficas, imágenes fotográficas y satelitarias, y organizar la información obtenida desde los mismos a través de diferentes tipos de registros: cuadros, diagramas, síntesis escritas (MECT-CFCE, 1995; 174). En historia son útiles para representar ciertos acontecimientos o desarrollos históricos, como las líneas férreas y rutas de comercio y de tránsito (ANEP-MESyFOD, 2001; 28, 50). Los libros de texto, más que las propuestas didácticas de los ministerios, son quienes impulsaron el uso de este recurso didáctico.

Además de la utilidad de los mapas en general y de los mapas históricos en particular, el mapa histórico en la escuela ha sido usado fundamentalmente para crear los imaginarios nacionales. Las figuras descontextualizadas de Argentina, México y Uruguay, rodeadas de un blanco incólume, enseñan el contorno de la patria y familiarizan a los estudiantes con un espacio encerrado en si mismo, en el que los ríos y las montañas inician en las fronteras nacionales y dentro de la que se conforman identidades nacionales aparentemente homogéneas. La geografía, los mapas nacionales, aseveró Anderson (2006), son tan importantes en los imaginarios nacionales como los colores de la bandera. Esto es un aspecto de la enseñanza de la geografía que se trasmina a la historia y que la máscara metodológica oculta. Se podría decir, junto con Cuesta (1997), que son herencias del código disciplinar.

El relato histórico

En los casos del tiempo y el espacio histórico la procedencia de la escuela de los *Annales* es notoria, en especial la influencia de Fernand Braudel. En relación a la

escritura de la historia en el aula las procedencias son variadas y las posiciones antagónicas en la historiografía profesional se imbrican a través de la lógica de equivalencias en el discurso histórico escolar.

Definir el carácter epistemológico y las características de la escritura de la historia rebasan el presente estudio, sin embargo es necesario hacer mínimos señalamientos. La escritura de la historia, siguiendo a De Certeau, es una práctica normada por un lugar epistemológico que avala o proscribire formas particulares de representar las significaciones sobre el pasado. El texto resultante es para algunos autores (el propio Braudel, Hobsbawm) de carácter explicativo, mientras que para otros (De Certeau, Veyne, Ricoeur) es narrativo,²² en cuanto toda narración es una explicación. La didáctica de la historia en las reformas estudiadas aquí, promueve una transposición que logra ubicar en una misma cadena de significados estas dos posiciones antagónicas.

Esta imbricación responde al desarrollo de la historiografía profesional, las luchas de poder entre los diferentes grupos de historiadores y su impacto en los especialistas que diseñaron los currículos de educación secundaria en América Latina. La disputa

²² Para Paul Ricoeur haya criterios mínimos y universales del relato histórico: Los criterios mínimos son las *frases narrativas* y la *followability* o capacidad de seguir un relato. Las frases narrativas están compuestas por dos acontecimientos anteriores al historiador y que están separados por el tiempo, lo que implica la posibilidad de rejerarquizar constantemente los acontecimientos narrados, pues la relación entre ambos están dados por el historiador, que conoce el futuro de los acontecimientos pasado, es decir "si un acontecimiento no es significativo respecto a otro posterior en una historia, no pertenece a la historia" (Ricoeur, 1987, 254); sin embargo es un criterio mínimo y no un relato pues existen otras formas de representar el acontecimiento como pueden ser las intenciones y los motivos de los agentes y no es una composición compleja con un orden específico. El otro componente mínimo es la capacidad de seguir un relato o *followability*, es decir, comprender las acciones de los personajes en cuanto presentan una dirección particular, lo que conlleva un sentido teleológico de la narración al implicar una mirada retrospectiva para guiarla hacia la dirección que desea el narrador. "Nuestra mirada hacia atrás, desde la conclusión a los episodios intermedios [para poder] afirmar que ese fin exigía esos acontecimientos y esa cadena de acciones" (Ricoeur, 1987, 257). La estructuración del orden de los acontecimientos dentro de las frases narrativas y la capacidad de seguir un relato implican jerarquizar los hechos y reordenarlos en una concatenación significativa con una determinada direccionalidad. La *followability* tiene estrecha relación con los regímenes de historicidad.

Los aspectos universales son la dimensión cronológica o episódica de la configuración narrativa, es decir, la secuencia de los acontecimientos y la configuración como la explicación de las interrelaciones entre los acontecimientos. Esta configuración nos lleva al segundo aspecto universal que interesa resaltar: el juicio reflexivo, es decir la capacidad de aprehender conjuntamente las acciones del pasado para poder comprender y explicar y por tanto significar el pasado. El tercer aspecto universal es la indisoluble relación entre autor y texto, que en el caso del discurso histórico escolar se puede interpretar entre la institución social que produce significaciones sobre el pasado y las significaciones sobre la historia, lo que lógicamente problematiza la objetividad y la subjetividad en la historia. El aspecto cronológico del relato histórico y de los programas de historia permiten observar la secuenciación de contenidos hacia un significado del pasado propuesto por la escuela entendida en este caso como autora de un relato.

entre narrativistas y antinarrativistas es añeja y puede encontrarse en la revolución historiográfica de Marc Bloch y Lucien Febvre en los años veinte del siglo pasado. Estos autores construyeron la *Escuela de los Annales* a partir del rechazo a la historia positivista decimonónica con fuerte impronta narrativa de hechos políticos y militares, y promovieron en su lugar una historia que explicara y no narrara los acontecimientos históricos. Su continuador, Fernand Braudel, sostendría con mayor fuerza esta postura. Pero en los años ochenta del siglo XX la polémica se reanudó. El posmodernismo historiográfico de Hayden White y la hermenéutica de Paul Ricoeur defendieron la tesis de que la historia no puede evitar su condición narrativa y que la narración es una explicación en sí misma. La disputa sigue vigente y los especialistas en educación y los psicólogos decidieron tomar de ambas corrientes lo que les fuera útil para definir una epistemología de la historia que pudiera volverse aprendizaje dentro de la escuela; así, tomaron de Braudel el tiempo, la larga duración y de White y Ricoeur la narración.

Es necesario destacar aquí que aunque antagónicas, estas propuestas historiográficas se pueden vincular en una nueva cadena de significantes gracias a la lógica de la equivalencia, en donde se mitigan las tensiones pero no se eliminan y en donde se consideran equivalentes posiciones que en *strictu sensu* no lo son, pero que para alcanzar un determinado fin (la enseñanza de la historia en educación media) se simplifican, reduciendo la pluralidad y diversidad política.

El relato histórico en la didáctica de la historia aparece en los tres países estudiados, aunque con diferente magnitud. Argentina y Uruguay son mucho más explícitos mientras que México se limita a mencionar o prescribir instrucciones difusas en 1993 y ampliar sus propuestas para el 2006.

El primer elemento que resalta del relato histórico es la necesidad de revalorizar la narración dentro de la enseñanza de la historia y quitarle de encima su losa positivista. Esto se hace desde dos procedencias conocidas ya: la psicología y la historiografía. En el primer caso de nuevo es Mario Carretero quien imbrica las disciplinas en esquemas cognitivos. Citado por el Ministerio uruguayo (ANEP-MESyFOD, 1999; 279), presenta un estudio donde el relato es importante para reflejar aspectos del relativismo cognitivo. Aunque el ministerio uruguayo cita un artículo en *Cuadernos de pedagogía* sus estudios continuaron y se publicaron un año más tarde como libro (Carretero, 1995) por lo que su

influencia pudo extenderse por toda Latinoamérica. El relato se alzó así a una nueva posición validada por el hegemónico constructivismo. Esto muestra el papel de la didáctica en el desplazamiento de significados de un significante a otro y no como una mera transposición de un saber sabio a un saber enseñado.

La segunda procedencia y quizá la más relevantes es la historiografía. Para vencer por un lado al relato nacionalista, político y militar, y por otro a las posiciones antinarrativistas, se cita a historiadores de corte posmoderno. En la *Guía de apoyo al docente* de primer grado, texto donde con más profundidad se desarrollan los aspectos metodológicos de las diferentes ciencias sociales estudiadas, se retoma el pensamiento de Arthur Danto:

La reconstrucción del sentido de los acontecimientos históricos no se reduce a la recuperación -gracias a la filología y a la documentación, por ejemplo- del contexto y de la perspectiva de los agentes y testimonios inmediatos. (...) Sólo retrospectivamente nos sentimos autorizados a atribuir un significado a tal o cual acontecimiento; la pregunta por el significado sólo puede tener respuesta en el contexto de un relato (ANEP-MESyFOD, 1998; 166).

Más adelante, se considera que en la "instancia de la transposición didáctica, el relato se transforma en una insustituible herramienta de seducción" (ANEP-MESyFOD, 1998; 166). Y para fundamentar aún más el vínculo entre relato en el ámbito profesional y en la escuela, se hace referencia a una entrevista al reconocido historiador uruguayo José Rilla quien considera que la narración histórica es el instrumento básico de la enseñanza de la historia (ANEP-MESyFOD, 1998; 48). Curiosamente, se pretende extender la noción de relato historiográfico al resto de las Ciencias Sociales, con riesgo de simplificar sus epistemologías particulares.

Pero esto no resuelve los propios antagonismos recreados por el proceso de imbricación, por el contrario crea figuras amorfas difíciles de sostener. El Ministerio de educación argentino, por ejemplo, al tratar de apuntalar las reformas a la enseñanza de la historia se basan en estudios de corte psicológico, como el realizado por el Grupo de Investigación de la Universidad de Valladolid en 1994 y que tuvo un gran impacto en la didáctica de la historia en los países estudiados. En *Propuestas para el aula. Ciencias Sociales* para el tercer ciclo de la EGB, se afirma que en los adolescentes por lo "general su visión del pasado no es algo armónico y coherente sino que se aproxima a un conjunto de hechos, superficiales, puntuales, donde abunda lo anecdótico y lo

narrativo y escasean las explicaciones” (MCE, 2000; 12). Esta cita permite ver el antagonismo que recrea la psicología y que la didáctica no logra resolver, a pesar de la lógica de equivalencias: lo narrativo y lo explicativo se mantienen separados, a pesar de que el pensamiento de Danto nos lleva hacia las posiciones posmoderna y hermenéutica donde la narración es en sí una explicación. Además, no va demás decirlo, mirar al pasado como caótico y poco coherente no es exclusivo de las generaciones más jóvenes.

El antagonismo y las equivalencias entre la explicación y la narración aparecen en muchas ocasiones en los tres países estudiados. Por ejemplo, se trabaja en identidades locales el vínculo entre relato y profecía (ANEP-MESyFOD, 1999; 197) y el relato como ficción a través de la literatura y el cine. Por otro lado, se tienen como aprendizajes esperados o indicadores de logro que el alumno produzca “relatos a partir de acontecimientos y recrea, a partir de ellos, contextos históricos específicos, distinguiendo entre elementos coyunturales y estructurales” (ANEP-MESyFOD, 2001; 88) y se espera que utilicen “los conceptos clave para elaborar explicaciones y narraciones orales y escritas sobre los sucesos y procesos del periodo” (SEP, 2005; 46). La equivalencia se debe a que existe un vínculo de derivación entre lo ficcional y lo histórico (Ricoeur, 1987) y el antagonismo a que la fuerza antinarrativista no puede distinguir el carácter explicativo de la narración en la escritura de la historia.

Las tensiones entre las posiciones antagónicas y sus equivalencias creadas a partir de la imbricación, se pueden ver en una actividad para tercer grado de secundaria en Uruguay. Esta actividad, a su vez, logra crear un punto nodal que encadena las posiciones en disputa en un mismo significante: el relato explicativo. Este concepto guía “a partir de la reflexión sobre un acontecimiento, [la comprensión del] contexto de toda una situación y una época” (ANEP-MESyFOD, 2001; 33). Para esto se expone un texto historiográfico del historiador Juan Pivel Devoto que describe los acontecimientos del 19 de febrero de 1868, en el que se asesina al caudillo y dictador Venancio Flores, y se incluye una pintura de Juan Manuel Blanes titulada “La muerte de Flores”. A partir de estas fuentes los estudiantes tienen que contestar una serie de preguntas que los guían hacia la identificación de los principales acontecimientos, sujetos de la historia y las percepciones del historiador (ANEP-MESyFOD, 2001; 35). Después deben escribir un

texto, describir el ambiente de la época y distinguir los procesos de mediana y larga duración. White se imbrica con Braudel, lo narrativo con lo antinarrativo. Y esto se logra no sólo con la didáctica, sino con otro desplazamiento: el concepto de descripción densa de Clifford Geertz. Por tanto, las equivalencias y los antagonismos se resuelven con la escritura de la antropología cultural o en términos de Chevallard, a través de una creación puramente didáctica.

Por último, cabe mencionar que otras dos funciones didácticas del relato son analizar fuentes históricas, para apoyar la contextualización de las diferentes épocas históricas, y observar el relativismo de las interpretaciones históricas para leer y conocer diversas perspectivas desde las que se vivieron e interpretaron los acontecimientos narrados (MCE, 2000; 16; SEP, 2005; 28, 31, 63, 69). La producción de relatos históricos por parte de los estudiantes que facilita el aprendizaje de un aspecto metodológico de la historia, la escritura (SEP, 2006; 26, 30). Y este a su vez, en cuanto relato explicativo, es necesario incluirlo en el aula para:

captar el mundo de manera afectiva; desarrollar la imaginación y la fantasía, [...]; posibilitar que los contenidos resulten interesantes, significativos [...]; tender puentes con los conocimientos previos; pasar de la "alfabetización" narrativa a la "alfabetización" histórica, acercándonos a la comprensión de los relatos históricos y a las habilidades de la investigación usadas por los historiadores; comprender que el conocimiento histórico es una construcción que implica interpretaciones [...]; introducirnos en la idea del relativismo histórico; distinguir entre historia e historiografía haciendo visibles a los historiadores en sus relatos; acercarnos a la especificidad del conocimiento histórico [...]; pasar de las explicaciones intencionales a las multicausales; pintar contextos estructurales que nos permitan introducirnos en las complejidades de la temporalidad histórica [...]; trabajar con procedimientos para la resolución de problemas [...]; hacer un uso responsable de la narración que nos permita distanciarnos de las narraciones dominantes en nuestra cultura y someterlas a procesos reflexivos; llegar a la construcción narrativa colaborativa, [...]; transitar de una conciencia histórica tradicional hacia una conciencia histórica genética; fomentar la idea de identidad incluyente (ANEP-MESyFOD, 2001; 65-66).

La potencialidad del relato explicativo queda de manifiesto en esta larga cita, tanto en lo metodológico como en lo actitudinal, así como su papel relevante en la constitución del discurso histórico escolar, pues aparecen temas vinculados con la identidad, los saberes disciplinarios y los desplazamientos desde diversas procedencias y no únicamente, como se propone con la categoría de transposición didáctica, desde

un saber sabio independiente.

Para concluir este apartado, no puede soslayarse que la neutralización de antagonismos mediante este tipo de equivalencias crean significados carentes de vigilancia epistemológica, incluso, se llega al grado de unir dos teorías historiográficas inconmensurables, lo que genera un cambio radical de significado. La transposición didáctica estudiada aquí, violenta las naturalezas epistemológicas de las diferentes corrientes historiográficas.

C. El presentismo y la didáctica de la historia

Una característica del discurso histórico escolar es la reproducción de los regímenes de historicidad prevalecientes en su entorno social e histórico. La didáctica tiene en los procesos de transposición y de desplazamientos el papel de construir nuevas historicidades dentro de la escuela y en específico en la enseñanza de la historia. Un primer elemento de esto se puede observar en las relaciones entre pasado y presente que se dan en las sugerencias didácticas para el profesor o en las estrategias didácticas diseñadas para su uso dentro del aula. En el caso uruguayo, por ejemplo, la historia tiene la función de historizar el presente, mientras que en el caso mexicano, el pasado se vincula directamente con el presente para fomentar un aprendizaje significativo de los contenidos históricos. Esto nos lleva a un presentismo triple: como régimen de historicidad; como función curricular de la historia; y como estrategia didáctica. Los dos últimos especialmente influidos por la larga duración braudeliana.

El presente como régimen de historicidad

Una característica del discurso histórico escolar es la reproducción de los regímenes de historicidad prevalecientes en su entorno social e histórico. La didáctica tiene en los procesos de transposición y de desplazamientos de significados el papel de construir nuevas historicidades dentro de la escuela y en específico en la enseñanza de la historia.

Se entiende por *régimen de historicidad*, siguiendo a Francois Hartog (2007), una categoría analítica que permite estudiar los “momentos de crisis del tiempo [...] justo cuando las articulaciones entre el pasado, el presente y futuro dejan de parecer obvias”

(Hartog, 2007; 38) y preguntarse “¿estamos ante un pasado olvidado o ante un pasado recordado en demasía?, ¿ante un futuro que prácticamente ha desaparecido en el horizonte o ante un porvenir más bien amenazador?, ¿ante un presente que se consume en forma ininterrumpida en la inmediatez o ante un presente casi estático e interminable, por no decir eterno?” (Hartog, 2007; 38).

Este autor afirma que en la actualidad vivimos en un *régimen de historicidad*²³ en el que predomina el presente y al que llama presentismo. A pesar de que toda sociedad, en sentido estricto, parte del presente, las valoraciones o infravaloraciones del presente sobre el pasado o el futuro se modifican según diversas circunstancias históricas. El presentismo, continúa Hartog, impulsado por el existencialismo, alcanza su predominio a partir del último tercio del siglo XX y va acompañando por la sociedad de consumo, “en la que las innovaciones tecnológicas y la búsqueda de beneficios cada vez más vertiginosos vuelven obsoletos a los hombres y a las cosas cada vez con mayor facilidad. Productividad, flexibilidad y movilidad se convierten en las palabras claves” (Hartog, 2007; 140). El presente se torna en el horizonte y será la didáctica de la historia quien lo convierta en tiempo histórico dentro de las aulas y, por tanto, en única posibilidad de tiempo.

El presente como función curricular

El presentismo en su dimensión curricular toma un carácter introductorio de los problemas estudiados.

En los manuales didácticos de Argentina y Uruguay se puede observar nítidamente a la historia como introducción del presente. En las guías de apoyo docente

²³ En el caso particular del discurso histórico escolar, esta herramienta analítica busca las relaciones temporales que se construyen en el aula sea para la enseñanza o en el aprendizaje. Por ejemplo, el presentismo y su sentido teleológico se presentan con cierta regularidad en la enseñanza de la historia. El presentismo entendido en una doble dimensión, es decir, como una omnipresencia del presente predominante en el régimen de historicidad de las sociedades contemporáneas (Hartog, 2003) y como el recurso didáctico de atraer todo pasado directamente al presente (Plá, 2005). Ambos hacen referencia a un tiempo teleológico (Correa López, 2004, 355) en su doble direccionalidad: el origen y el futuro. Las narraciones históricas en el aula inventan mitos fundadores de la nacionalidad y lo jalan hacia el presente para convertirlo en el resultado lógico y “natural” de los acontecimientos históricos. Esta acción conjunta en un tiempo continuo el pasado, el presente y el futuro, da como resultado un tiempo ahistórico. Otro régimen de historicidad de la historia escolar es la representada por la *magistra vitae*, que tiene un tiempo cíclico que se repite y por tanto enseña al futuro. Por contradictorio que suene, el régimen de historicidad del discurso histórico escolar ha sido en gran medida teleológico y por tanto ahistórico. Esta categoría facilita entender la construcción del tiempo histórico dentro de la escuela y no el tiempo en sí.

el ministerio de educación uruguayo propone diversas actividades de la historia como estrategia de apertura para entender problemas contemporáneos. En la primera unidad de primer grado, llamada "Este tiempo, tiempo de los cambios", se estudia un rápido panorama a diferentes cambios que sucedieron a lo largo de la historia, como el transporte y el lenguaje. Más adelante, en el tercer apartado se propone una mirada histórica para la comprensión del presente. Continúa con los cambios en las representaciones cartográficas del espacio terrestre y concluye con el Uruguay actual.

El tercer apartado tiene más contenidos históricos. Los ejes explicativos del presente, recordando que trabajamos con textos escritos apenas unos años después de la caída del muro de Berlín, son el surgimiento del socialismo real, el paso del mundo bipolar al multipolar, los procesos de descolonización, los organismos internacionales y los cambios en la tecnología entre otros. Para comprender estas características del mundo en la última década del siglo XX, proponen la ubicación en ejes cronológicos de acontecimientos importantes como la caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la Unión Soviética, la Segunda Guerra Mundial, las colonizaciones y descolonizaciones en los siglos XV-XVI y XIX-XX, la Guerra Fría y la Organización de Naciones Unidas.

Aunque discutible la selección de algunos contenidos o algunas interpretaciones históricas, lo relevante es identificar la función de la historia introductoria de lo que se trabajará en las siguientes unidades. Tal es la intención de la propuesta didáctica que afirma: "al abordar estos temas habrá que hacer las necesarias referencias al pasado buscando aquellos hechos y conceptos que permitan entender el mundo contemporáneo. En tal sentido, trabajar la contemporaneidad implica historizar" (ANEP-MESyFOD, 1998; 23). Dos aspectos del presentismo salen a la luz, a) del pasado sólo es útil aquello que permita entender, directa o explícitamente, el presente y b) se valora como condición necesaria del presente al pasado. Junto con esta visión del pasado se enseña el manejo de los ejes cronológicos y el uso de mapas.

La afirmación del carácter presentista de la enseñanza de la historia estudiada en esta investigación, es negada por los autores de los manuales para el profesor. Primero se preguntan si vale la pena enseñar "este programa con las épocas históricas" (ANEP-MESyFOD, 1998; 23) y en seguida se contestan que si, pues

Es un programa **contemporáneo y no presentista** por lo tanto, es imprescindible historizar y explicar procesos del pasado más o menos remotos, a fin de ayudar a

los alumnos a comprender el mundo actual. Por ejemplo, al trabajar el mundo global, habrá que contrastar con los mundos *cerrados* anteriores al siglo XV. Sin embargo, nuestros alumnos tienen 12 y 13 años y acaban de salir de la escuela. Por ende, hacer referencias al pasado sin trabajar previa o simultáneamente con ellos un marco de ubicación temporal, los llevaría a grandes confusiones. Los hechos del pasado no se deben abordar flotando en una nebulosa atemporal (ANEP-MESyFOD, 1998; 26).

La fundamentación continúa. Enseñar con periodos históricos permite discutir el carácter arbitrario e histórico de las diferentes periodizaciones y el lugar primordial que se le da a la temporalidad, y por ende a sus componentes: “la sucesión, la duración, la simultaneidad, los cambios, las permanencias, los retrocesos y los estancamientos” (ANEP-MESyFOD, 1998; 26).

La defensa se da por múltiples ataques recibidos en diferentes ámbitos sociales, especialmente desde el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y la agrupación de maestros de historia del Uruguay (APHU). La crítica fundamental se centraba en la sustitución de contenidos históricos por contenidos relacionados con el presente, lo cual es bastante obvio y basta con echar un vistazo al Plan 1996 del Ministerio de Educación del Uruguay. Sin embargo, el presente análisis se dirige más hacia el régimen de historicidad, es decir, la obsesión por el instante presente como rector de las relaciones con el pasado y con el futuro. La didáctica convierte al pasado en una linealidad determinada por su inexorable conclusión en el presente. La unívoca dirección del pasado se confirma con conceptos como retrocesos y estancamientos, es decir, que la historia deja de avanzar por diversas causas, pero que pueden recobrar el rumbo y la velocidad hacia la meta, el día de hoy. Un dejo de progreso decimonónico se alcanza a vislumbrar detrás de este progreso histórico.

En las siguientes unidades la historia como introducción o el proceso de historización propuesto por la ANEP, encuentra su utilidad con mayor firmeza. En la unidad “Vistazo al mundo actual. El mundo como sistema” se proponen temas para estudiar los procesos de globalización, las comunicaciones y el conocimiento (en obediencia a las exigencias de la CEPAL y la UNESCO), la organización del espacio, la economía, la diversidad cultural y la política entre otros. El tema de la globalización tiene que historizarse a partir de los viajes de descubrimiento; en los reacomodos espaciales se utiliza el pasado para reconstruir los procesos migratorios a América

desde el siglo XIX hasta principios del XX; y para la política hoy, remontan en un párrafo hasta la democracia ateniense el siglo V antes de nuestra era. En la unidad 3, basado en el método de proyectos, la historia ocupa el mismo lugar didáctico. De igual manera sucede con las propuestas didácticas para segundo año, aunque naturalmente, cambian los contenidos, pues se centran en aspectos del continente americano.

Las deficiencias de este presentismo radican en el peso casi exclusivo de contenidos actuales y, sobre todo, en ver sólo un pasado: el que llega a un presente particular, excluyendo múltiples pasados. No es eliminar el presente y su relación con el pasado o viceversa sino que en otro contexto, sin teleología, sin determinismo del pasado por el presente, la historización podría alcanzar mayor riqueza didáctica.

Esta riqueza puede encontrarse en las transposiciones didácticas expresadas en las *Propuestas para el aula* del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina para el tercer ciclo de la Educación General Básica y para la Educación Polimodal (MECT-CFCE, 2000, 2000a) aunque la historia como preámbulo del presente no desaparece. Lo que estos textos hacen es diversificar las funciones del pasado para la enseñanza de la historia, pues el presentismo como introducción funciona al igual que el caso uruguayo, sin embargo se sugiere una manera de contextualizar el pasado que se aleja de un presentismo simple.

La contextualización consiste en problematizar un problema histórico y estudiarlo en su propia dimensión temporal. Para el tercer ciclo de EGB se propone un análisis de texto sobre la revolución industrial que retoma a Eric Hobsbawm y otro escrito dedicado a los cambios tecnológicos. La pregunta guía es responder si se puede limitar la interpretación histórica de las profundas transformaciones vividas durante la revolución industrial a meros acontecimientos tecnológicos o hay que ampliarlos a aspectos sociales y políticos. Posteriormente se presenta un texto sobre los cambios tecnológicos de esa época, sin la imperiosa necesidad de traerlos volando hasta el presente. En Polimodal la propuesta no se modifica, a pesar de trabajar teoría clásica de la economía. En esta actividad se contextualiza el momento histórico que vivió Adam Smith y se analizan textos de este autor. Tampoco existe un sentido teleológico del pasado con el presente.

El pasado encuentra su riqueza en las preguntas que desde el presente se le formulan. Unas para reformular las interpretaciones lineales del pasado y otras para estudiar el contexto en el que surgen las ideas económicas, políticas y culturales. Sin embargo, el presentismo no queda eliminado en esta propuesta, pues ambas actividades terminan con comparaciones con el presente, o por lo menos con analogías entre el tema estudiado del pasado con el contexto inmediato de los estudiantes (MECT-CFCE, 2000a; 15) (MECT-CFCE, 2000; 21), pues no debe olvidarse que el presentismo tiene mucho que ver con la inmediatez.

El presente como estrategia didáctica

El presentismo como estrategia didáctica tiene por lo menos dos manifestaciones. La primera de ellas consiste en jalar de manera directa, sin escalas ni tiempos históricos, el pasado estudiado hasta el presente, con las finalidades de estudiar las permanencias a través del tiempo y de promover un conocimiento significativo, entendido en la dimensión constructivista de David Ausubel, en los estudiantes. La segunda promueve la comparación directa entre un pasado y un presente con misma finalidad psicológica pero tratando de explicar los cambios a través de la historia.

Retomando los ejemplos de las *Propuestas para el aula* del ministerio de educación argentino, las actividades sobre el liberalismo económico clásico de Adam Smith y sobre la revolución industrial terminan con una comparación directa entre dos épocas históricas. En el primer caso, por ejemplo, se le sugiere al profesor que como cierre de la actividad “plantee los siguientes interrogantes: ¿hoy se podrían mantener los mismos criterios de Smith?, en otras palabras, ¿se podría continuar afirmando que el trabajo productivo industrial es la fuente de la riqueza de las naciones? ¿Qué transformaciones ha sufrido el concepto contemporáneo de trabajo?” (MECT-CFCE, 2000a; 15). Esta actividad está claramente dirigida hacia la noción de cambio histórico, pues compara las nociones de trabajo en la actualidad argentina y en el siglo XVIII británico. Sin embargo, a pesar de su utilidad inmediata corre el riesgo de no matizar las transformaciones del liberalismo económico y su conversión en neoliberalismo ni distinguir las diferencias regionales entre ambos momentos históricos. El presentismo

responde entonces a las lógicas de un *régimen de historicidad* en el que el instante de hoy predomina sobre todas las cosas.

En la segunda manifestación didáctica, el presentismo no se queda en la simple comparación para estudiar los cambios y las permanencias, sino que busca promover comparaciones históricas para comprender fenómenos sociales en momentos históricos diferentes. Por ejemplo se propone que a partir de las lecturas de historiadores, en los que se estudió el impacto de la tecnología en las formas de producción a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se proyecten “buscando algún ejemplo, más reciente, sobre algún invento tecnológico o descubrimiento científico que haya sido incorporado al aparato productivo y que haya transformado las formas de organización de la producción y del trabajo administrativo en los últimos 25 años” (MECT-CFCE, 2000; 21). Este presentismo fomenta la comprensión de la continuidad, de la permanencia, pero ya no de aspectos culturales claramente identificables, sino la repetición de acontecimientos históricos, es decir, de la regularidad del devenir de la historia o desde la visión constructivista de Mario Carretero (1993), para quien la historia no tiene exactamente leyes, pero sí algo parecido: el esquema mental constructivista como única forma válida de pensar la historia.

Los casos mexicano y uruguayo no se distancian mucho de las propuestas argentinas. La Secretaría de Educación Pública de México tuvo la particularidad de no publicar ningún libro para el maestro de historia. Ni siquiera el Programa para la Actualización Permanente (PRONAP) logró publicar textos específicos de historia para la educación secundaria, a pesar de difundir libros de Geografía, Química, Español y Matemáticas. Las causas pueden ser varias y son muy difíciles de dilucidar, pero es de hacer notar que la polémica por los libros de texto gratuitos desatada en 1993²⁴ detuvo los avances en investigación en enseñanza de la historia. Por tal razón, muchos de los documentos oficiales para secundaria complejizaban o simplemente reprodujeron el libro para el maestro de cuarto grado de primaria.

En este libro se proponen como preguntas guías para el maestro por qué sucedieron determinados acontecimientos históricos, quiénes “formaron parte de la

²⁴ Ver capítulo 2

historia” (SEP, 1996; 27), qué cambió y permaneció de una época a otra y qué permanece en la actualidad. A esta última pregunta se contesta:

En el pasado se encuentran muchos elementos para explicar la situación actual: desde la organización social o política y el desarrollo económico hasta situaciones cotidianas (el lenguaje o la cocina, por ejemplo). Sin embargo no todos los acontecimientos pasados tienen en la actualidad, consecuencias observables a simple vista y no es fácil reconstruir los antecedentes históricos de una situación actual; por ello, para que los niños comprendan la relación entre pasado y presente será necesario mencionar, de cada época, ejemplos de herencia cuya manifestación actual sea más clara (SEP, 1996; 28).

La respuesta es por demás correcta, pues hay cosas que permanecen y otras que cambian, además de que no es fácil distinguir los orígenes históricos de un fenómeno social, por lo que es necesario señalar únicamente los más importantes. Para educación primaria es más que suficiente, pero al transpolar directamente estas propuestas didácticas a la educación media, lo más notorio se convierte en arbitrario cultural, pues todo aquello del pasado que la historia oficial, la historia del Estado decide que no es notorio en el presente, debe ser olvidada. Para desarrollar esto, las actividades del profesor y del libro de texto son fundamentales.

En las *Guías de apoyo docente* de Uruguay vale la pena destacar el peso explícito que se le da la larga duración como fundamento de la didáctica, sea en la historización del presente o sea en la atracción lineal del pasado al presente. En este caso, por ejemplo, en la guía de tercer grado el presentismo sirve no sólo como linealidad pasado presente, sino como reafirmación del origen nacional. En una actividad dedicada al artiguismo (ANEP-MESyFOD, 2001; 81) se analiza cómo los ideales de democracia y justicia social prevalecen en la sociedad uruguaya actual. Sin embargo esta actividad tiene una peculiaridad, rompe primero con la linealidad del pasado y el presente al trabajar la leyenda negra contra la memoria de Artigas en el siglo XIX, pero la recupera con una historización de los momentos más importantes de la revalorización política, educativa e identitaria del libertador a lo largo del siglo XX. Otra propuesta de vínculo entre pasado y presente que atrae el pasado directo al presente pero con una mediación temporal, es la comparación de tres épocas históricas (ANEP-MESyFOD, 2001; 84).

En este apartado se mostró cómo la didáctica cumple la función de llevar al aula el *régimen de historicidad* predominante en la actualidad, el presentismo. En él, el valor del presente se vuelve el único sentido de la enseñanza de la historia, sea para explicar el presente, sea para traer el pasado de manera riesgosa y anacrónica hasta el presente o sea para comparar el pasado y el presente, restando a todo pasado validez, volviéndolo caduco e inútil. Esto lleva a pensar que el tiempo histórico que se enseña en las escuelas es en realidad la enseñanza del predominio absoluto y sin matices del presente. Existe pues, una negación de la historia y del tiempo histórico en estas estrategias didácticas.

Sin embargo, se es consciente de que todo conocimiento del pasado se hace desde el presente, por lo que debe promoverse una didáctica que no niegue al pasado o lo maneje de manera lineal y teleológica hacia la actualidad, sino promover procesos cognitivos de contextualización sobre acontecimientos pasados que de una u otra manera permitan un aprendizaje con respeto al otro, a lo distinto, a lo plural. Ese sería un camino que la didáctica de la historia requiere seguir urgentemente

D. Los libros de texto

Los libros de texto son fundamentales para comprender el papel de las editoriales en la traducción de contenidos históricos y de las propuestas didácticas presentadas por los ministerios de educación. El resultado, son textos operativos, útiles para el maestro y para el alumno. Son a su vez libros que tienden a reducir el papel del maestro como creador de la práctica docente y convertirlo en un mero ejecutor o servidor público con rasgos burocráticos, de las políticas educativas. Asimismo, al comparar los libros de texto entre los tres países estudiados, se pueden encontrar similitudes, lo que confirma el proceso global y homogeneizador de las reformas educativas, aunque mantienen particularidades nacionales.

La didáctica es uno de los espacios en donde se ejecuta y por tanto adquiere forma el discurso histórico escolar. En este apartado, el análisis se centrará en los aspectos metodológicos de la historia y las ciencias sociales en el referente denominado libro de texto. Los contenidos editoriales deben seguir pautas establecidas por los ministerios de educación, como en el caso mexicano en el Acuerdo Secretarial

286 de la Secretaría de Educación Pública, lo que da cierta homogeneidad a las actividades y a los enfoques de todos los libros, independientemente del autor y la editorial.

Las actividades trabajan aspectos vinculados al tiempo y al espacio histórico, al uso de fuentes primarias para su interpretación, al desarrollo de la empatía, el uso de la entrevista a través de la historia oral, actividades de investigación y el análisis de fuentes secundarias como textos de historiadores, películas o novelas. Cada una de estas tiene diferentes formatos: líneas del tiempo, mapas conceptuales, diseño de periódicos, dramatizaciones, cuadros comparativos, presentaciones en clase, producción de textos y en mucho menor grado recursos informáticos. Además, se trabaja de manera individual, en equipo o grupal.

Tiempo y espacio histórico

Se ha señalado en varios lugares del presente texto, que en los programas de estudio para la enseñanza de la historia en educación secundaria, el tiempo y el espacio históricos son puntos nodales desde los que se estructuran los procesos de aprendizaje sobre los acontecimientos del pasado. Esto no implica necesariamente que predominen estas actividades en los libros para el alumno. Por ejemplo, en México se ha demostrado que las actividades destinadas al tiempo histórico y al espacio histórico en los libros de texto de los años noventa abarcaban menos del 10% del total de las actividades (Mayorga, 1998; 88). Esto se debe a que, independientemente que las procedencias psicológicas argumenten que lo relevante en la enseñanza de la historia sea el tiempo y el espacio histórico, a la hora de llevarlo a la práctica, el objeto de estudio de la historia, es decir, las relaciones entre los seres humanos a través del tiempo, se impone por sobre las posiciones psicologizantes. El código disciplinar se niega a modificarse tan rápidamente.

Las actividades de tiempo y espacio solicitan a los alumnos la ubicación cronológica, el uso de términos de medición como periodo y etapa, distinguir los cambios y las permanencias a través del tiempo, identificar las relaciones causales entre acontecimientos históricos, ubicar en mapas, realizar mapas históricos y reflexionar sobre el vínculo entre medio natural y desarrollo de la cultura o la civilización.

Las estrategias que predominan son naturalmente la línea del tiempo y el mapa histórico. Por línea del tiempo o eje cronológico se entiende, en su sentido más lato, la representación gráfica del “tiempo en el que ha transcurrido la evolución de la humanidad” (Jiménez, 2001; 21), es decir, en esta definición procedente del darwinismo social, es aquello que permite ver cómo la especie humana ha mejorado a lo largo del tiempo. Otra definición es la siguiente:

¿Para qué sirve y cómo se construye un eje cronológico?

Un eje cronológico es una forma de representar el tiempo y permite ubicar hechos históricos en forma ordenada, desde el pasado hacia el presente.

Para construir un eje cronológico se traza una línea recta que representa un determinado periodo de tiempo. Luego se divide la recta en segmentos proporcionales correspondientes a los años, decenios, siglos, milenios o millones de años. Finalmente, se ubican los hechos según las fechas en las que sucedieron. En el eje se puede indicar, también, la duración de algunos procesos históricos (Alonso, 2004; 64).

Se tiene de nuevo la idea de representación gráfica del tiempo. Además, sirve para el análisis histórico y para ubicar los acontecimientos y los procesos que se consideran relevantes. Sin embargo, es llamativa la concepción de los autores de que la línea del tiempo va “desde el pasado hacia el presente”, por lo que la direccionalidad es teleológica, desde un pasado en dirección hacia el presente y, por tanto, desde un origen hasta la actualidad. Esta definición no es aislada: “en esta representación gráfica [línea del tiempo] del proceso histórico, el tiempo viene desde el extremo izquierdo y avanza hacia la derecha, rumbo al presente. Con este recurso podrás ubicar temporalmente los sucesos que son objeto de estudio y tendrás una idea clara de la progresión de los procesos históricos” (Gómez, 1998, 3). De nuevo el tiempo avanza, evoluciona, desde el pasado al presente. Para estos autores, basta con mirar una línea del tiempo o eje cronológico para tener una idea clara, para comprender el encadenamiento de los acontecimientos y procesos históricos,

Pero no en todos los casos se representa el tiempo o la línea del tiempo en una simplicidad lineal. Hay autores que describen tiempos históricos más complejos y menos lineales y no necesariamente en un sentido evolutivo hasta la actualidad. Por ejemplo, bajo la impronta de la escuela de los *Annales*, Delfini (2004; 117) refiere las características de los tiempos cortos, coyunturales y de larga duración. Incluso se

explican periodizaciones pensadas por historiadores: “El historiador británico Eric Hobsbawm ha acuñado el concepto de ‘corto siglo XX’, que comprende desde 1914 hasta 1991” (Delfini, 2004; 117) y se solicita a los estudiantes distinguir acontecimientos y procesos de diversas duraciones: “¿Qué fenómenos de corta, mediana y larga duración pueden reconocer?” (Delfini, 2004; 193).

Otra forma de manejo del tiempo histórico es ligarlo con el espacio histórico. Hay actividades que promueven la comparación de dos pasados distintos acaecidos en espacios diferenciados: “¿Qué diferencias y qué similitudes pueden establecer entre la organización de la vida cotidiana de los campesinos incas y la de los campesinos que, hasta el siglo XIV, vivían en un señorío medieval moderno?” (Alonso, 2004; 82). Esto mismo sucede en representaciones gráficas, ya no como líneas del tiempo o ejes cronológicos, sino en forma de cuadros sincrónicos:

1. El cuadro es una grilla, o sistema de casilleros, en la que se vuelca la información desde ‘entradas’ diferentes
 - a. En el eje vertical se ubican las unidades de tiempo con las que vas a trabajar (milenios, siglos, décadas, incluso años, si analizan hechos recientes) [...]
 - b. En el eje horizontal se colocan los nombres de los pueblos, civilizaciones, países, regiones, etc., que necesites comparar.
2. Luego comienza el trabajo de investigación y selección de información [...]
3. Una vez que decidiste qué información te interesa comparar, la ingresás en los casilleros y de ese modo los datos cronológicos van a ‘cruzarse’ [...] (Arzeno, 2005; 255)

Estas formas sencillas y efectivas para la enseñanza de la simultaneidad sirven para entender que las cosas pasaron al mismo tiempo, pero no necesariamente para comprender la interrelación entre ellas o la independencia de procesos civilizatorios.

Hay actividades que solicitan al alumno ubicar procesos históricos como las superáreas culturales mesoamericanas en mapas con división política (Jiménez, 2001; 19). Otras comparan un plano antiguo de la ciudad de Montevideo y con uno actual (Cabanilla y Gutiérrez, 2000; 18). Otras más. hacen el intento de relación los procesos históricos con su entorno natural, como propone el programa: “Escribe el nombre de cada uno de los ríos que aparece en el mapa. Después indica con un círculo la ubicación de cada cultura agrícola fluvial y escribe su nombre. Con un color verde, sombrea la zona del cinturón de fertilidad.” (Luiselli y Rodríguez, 1999; 64). Otra forma

es la reflexión directa sobre el espacio: “La distribución de la población en las tierras bajas de la región maya dependió del medio natural: a) ¿Cómo es el medio natural en las tierras bajas?; b) ¿Cómo influye el tipo de suelo en la agricultura y en la distribución de la población en las tierras bajas?; c) ¿Por qué en esta región no encontramos grandes centros urbanos como en los valles de México o Oaxaca?” (Urrutia, 1994; 46).

Aunque hay diferentes formas de trabajar el tiempo y el espacio histórico, el presentismo ocupa un lugar notable: “Señalen las diferencias de los primeros automóviles con los que circulan hoy día” (Harriet, 2000; 79); “¿escucharon hablar de guerras en la actualidad? ¿qué tipos de armamento utilizan? ¿Los motivos de los conflictos son similares o son distintos que en la Antigüedad?” (Arzeno, 2005; 148); “¿qué similitudes y qué diferencias encuentran entre la organización de los Estados absolutistas del siglo XVI y la organización del Estado argentino contemporáneo?” (Alonso, 2004; 63); y “comparen el funcionamiento de la democracia ateniense y la democracia uruguaya” (Harriet, 2000; 131). Esta última, es una respuesta editorial directa a las exigencias didácticas del ministerio de educación, pues las *Guía de apoyo al docente* de primer grado recomienda exactamente esta actividad (ANEP-MESyFOD, 1998; 103).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la expansión de las reformas curriculares para educación secundaria, en la asignatura de historia, a pesar de mostrar algunos aspectos particulares en cada nación estudiada, existen profundas similitudes entre ellas. También podemos asegurar que la traducción de los programas en los libros de texto no es tan rápida, pues el proceso de persuasión e imposición hegemónica del currículo es progresivo debido a las fuerzas antagónicas que le resisten.

Empatía

La empatía comprendida dentro de la metodología de la historia es una creación didáctica procedente del historicismo. La discusión historiográfica introduce la empatía como método de investigación con el inglés R. G. Collingwood, quien la defiende como posibilidad de conocer las motivaciones de los diferentes agentes históricos si logramos ubicarnos en su lugar y contexto histórico. Dennis Shemilt, el creador del proyecto inglés *History 13-16* que dominó las aulas inglesas durante los años setenta, convirtió la

empatía en procedimiento que debe ser enseñado. Desde ahí, salta el canal de la Mancha hasta España a autores como Trepát (1995), gran propulsor de la enseñanza de la historia a través de los procedimientos y, posteriormente navega hacia este lado del Océano Atlántico.

Para Trepát “se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que la encarnan. La empatía sería, pues, la habilidad de ‘meterse dentro’ de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones” (Trepát, 1995; 301). Esta posición ha sido muy criticada por autores diversos, entre los que destaca Walter Benjamin y Hans-Georg Gadamer, pues consideran imposible penetrar en el pensamiento de otro y porque la empatía elimina del análisis algo que no puede dejarse a un lado, la percepción, los juicios, el contexto histórico de quien observa. Aquí, se considera que esta estrategia promueve más el anacronismo que el pensar históricamente y demerita el valor de la interpretación en el quehacer del historiador, al no considerar los aspectos inconscientes e imperceptibles para los actores del acontecimiento histórico que pueden observarse con la distancia temporal.

En algunos libros de texto se explica lo que se pretende con las actividades de empatía. “Una de las mayores dificultades al estudiar una época pasada es lograr comprender las motivaciones de sus protagonistas. Imagina que eres un hombre o mujer de la época [Guerra Grande] perteneciente a uno de los ‘bandos’. Elabora un relato que describa tu vida en esos años” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000; 14). De manera un poco más amplia se explica:

“Cuando se estudian o investigan los sucesos históricos, no se trata sólo de averiguar qué ocurrió, sino indagar también por qué [...] Una forma apropiada de analizar las motivaciones de las acciones humanas es ponerse en el lugar de esos actores históricos, es decir, evaluar las circunstancias en las que se desarrollaron, las opciones que tenían, los valores de su época y su clase, las responsabilidades que asumían, las presiones de su grupo o medio [...] Aunque este ejercicio no permite acceder a la subjetividad de los hombres y las mujeres que actuaron en el pasado, ni evaluar el grado de contingencia que supone siempre la toma de cualquier decisión, considerar todos estos aspectos es una manera de interpretar las motivaciones que los llevaron a adoptar ciertas

decisiones o comportamientos bajo determinadas circunstancias.” (Delfini, 2004; 252)

En la definición de Cabanilla y Gutiérrez la empatía es simple y se resuelve con una actividad descriptiva a través de un relato de ficción. En la de Delfini se matiza con acierto los límites de los ejercicios de empatía, sin embargo, se sigue limitando a los aspectos individuales de los sujetos históricos y no considera ningún elemento estructural que se sobreponga a las decisiones individuales. Por ejemplo, estos autores sugieren una actividad sobre las opciones en materia económica que Roosevelt pudo escoger, incluso sugieren al estudiante “¿Se les ocurre alguna otra medida que Roosevelt podría haber tomado?” (Delfini, 2004; 126) Toda respuesta que tomen los alumnos es insustancial o francamente ficticia pues no tienen los elementos para comprender los problemas económicos de una nación a mediados del siglo XX.

La empatía se trabaja de muchas maneras. Algunas muy utilizadas son las dramatizaciones y la escritura de ficción en primera persona: “Imagina que vives en la India Antigua y tu vida se regula con el *Código de Manú*. ¿cómo sería tu vida? escribe un breve cuento acerca de esto” (Luiselli y Rodríguez, 1999; 56). Otros se resuelven en debates: “En grupos. Imaginen que son hombres primitivos que están solos en un lugar natural, sin los objetos que utilizan habitualmente” (Arzeno, 2005; 117). Y otras, las menos, representando una situación supuestamente similar a la estudiada: “Si una nave espacial desconocida aterrizara en el patio de la escuela y de ella salieran seres extraños con armas poderosas, ¿qué harían?” (Jiménez, 2001; 64). Esta última actividad es un claro ejemplo de cómo la ficción, realmente útil para la enseñanza de la historia y para comprender contextos sociales en el pasado, se malogra hasta el ridículo gracias a la empatía.

Fuentes primarias y secundarias escritas

No hay lugar a dudas que el trabajo con fuentes primarias es la característica principal del quehacer del historiador. Sin análisis de fuentes primarias no hay historia. Pero también es igual de cierto que la fuente primaria y la secundaria están determinadas por las preguntas y el objeto de investigación. Es decir, un libro de historia de Bartolomé Mitre o Justo Sierra pueden ser fuentes secundarias si estudiamos los procesos de

independencia latinoamericanos, pero se convierten en primarias si estudiamos las interpretaciones decimonónicas sobre las revoluciones de independencia. Las diferentes trasposiciones didácticas de la historia en las reformas educativas de los años noventa se unifican al concebir la fuente primaria como documentos de época, eliminando casi por completo la escritura de los historiadores. Desde cierta perspectiva es totalmente coherente, si se estudia la revolución francesa lo mejor es revisar documentos producidos durante este periodo para conocer de la manera más directa posible el pensamiento de los actores históricos.

A pesar del consenso generalizado, es interesante observar cómo una propuesta didáctica que pretende acercar lo más posible la investigación histórica a la enseñanza de la historia en las aulas de educación secundaria, excluya a la producción escriturística del lugar epistemológico que produce la mayoría del saber sabio sobre el pasado. Existen investigaciones (Wineburg, 2001) que demuestran que las posibilidades de análisis de fuentes primarias por parte de personas inexpertas, son muy limitadas, pues pensar históricamente no es un acto natural, sino cultural. Por otro lado, en anteriores investigaciones (Plá, 2006), se ha mostrado la riqueza que tiene la selección de textos producidos por historiadores para que los alumnos observen las formas de construir significaciones sobre el pasado. Esto muestra que el uso de fuentes primarias no es necesariamente tan eficiente ni mucho menos suficiente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia como se pretende sostener. Quizá una combinación de ambas sea provechosa.

El libro de Arzeno presenta de manera muy puntual los pasos que deben seguir los alumnos para interpretar fuentes de época. Estos son: comprensión del texto; clasificación del documento (económico, histórico, geográfico, filosófico, jurídico, artístico, etc.); autor (quién o quiénes lo escribe); destinatarios; ubicación cronológica; y ubicación espacial (Arzeno, 2005; 254). Esta propuesta para el análisis de documentos escritos se centra en aspectos formales, necesarios para la interpretación, pero olvida elementos que impulsen al estudiante a formular una resignificación del documento, es decir, interpretar.

Por el contrario, hay propuestas que abandonan los aspectos formales de los documentos y se centran en la interpretación. Por ejemplo, en el texto de Alonso (2004)

se discuten diversas interpretaciones realizadas por los historiadores, posteriormente se construyen hipótesis, se leen los documentos primarios, se contestan una serie de preguntas de corte interpretativo, se replantean las hipótesis y se comunican los resultados (Alonso, 2004; 72-73). Más adelante se trabajan fuentes primarias para crear interpretaciones del pasado. También consideran que las circunstancias del presente modifican las interpretaciones del pasado, por lo que fomentan en los estudiantes la confianza para tomar posición acerca de los acontecimientos del pasado. En una actividad sobre el descubrimiento de América se toman textos de Juan Pablo II, la de un padre salesiano y la de Rigoberta Menchú, se analizan y después se solicita a los estudiante redactar “un discurso para el acto conmemorativo del 12 de octubre de 1492. En él deberán explicitar su propio punto de vista u opinión sobre el proceso histórico estudiado” (Alonso, 2004; 103). En este caso, la fuente primaria son interpretaciones del pasado por lo que permite a los estudiantes comprender procesos de resignificación sobre la historia.

Otra actividad que vale la pena señalar es un modelo mediante el cual se demuestra a los estudiantes el uso de fuentes primarias por parte de los historiadores: “En este trabajo te proponemos utilizar diferentes tipos de documentos. El A y el B son fuentes de la época y el C y D interpretaciones historiográficas. Léelos detenidamente e identifica en qué elementos de las fuentes son tomados por los historiadores en sus interpretaciones.” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000; 15). Sin embargo esta actividad adolece de extensión, pues un párrafo de un historiador no muestra el carácter narrativo de la explicación histórica y carece de uso directo de las fuentes citadas. La extensión no puede reprochárseles a las autoras, sino a las condiciones impuestas por las lógicas editoriales.

Es destacable el trabajo en análisis de fuentes de los libros argentinos, en mucho menor grado los uruguayos y con grandes deficiencias en los mexicanos, aunque estos últimos tienden a ser más creativos en las formas de presentar los resultados.

Historia oral, investigación y escritura

Tres aspectos de la metodología de la historia que ocupan un segundo plano en la didáctica de la disciplina son la historia oral, la investigación y la escritura. La historia

oral, tan utilizada en diversas ciencias sociales, no goza de especial aprecio entre los historiadores. Aunque existen grupos dedicados a la historia oral, metodológicamente se le cuestiona la cercanía temporal del objeto de estudio, que no permite distanciarse lo suficiente para poder observar e interpretar el fenómeno histórico, pues éste no ha concluido. También se le cuestiona la subjetividad de las fuentes. A pesar de estos cuestionamientos, la enseñanza de la historia la considera un procedimiento valioso para el aula, pues aproxima el pasado cercano al presente de los estudiantes. El problema es que, a diferencia de los documentos escritos, no hay especificaciones metodológicas que le faciliten a los jóvenes llevar a cabo simulaciones de historia oral.

Para algunos autores “una forma de aproximarse a una época reciente es reconstruirla con los recuerdos de quienes vivieron en ella. Investiga: ¿qué recuerdan tus padres de la época dictatorial? ¿algún pariente o conocido tuyo emigró? ¿A dónde fue? ¿Volvió? ¿Cómo se vivía en la época? ¿Cuáles eran las actividades sociales de los jóvenes? ¿Cómo era y qué se miraba en televisión?” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000; 78). Otro ejemplo similar sugiere al alumno: “rastrea los orígenes migratorios de tu familia. ¿De qué país procedían? ¿Cuántos eran? ¿Qué razones los empujaron a emigrar? Al llegar a Uruguay, ¿se instalaron en la misma localidad donde tú vives?” (Harriet, 2000; 123). En algunos casos, se reconoce su límite temporal, por ejemplo, “seguramente donde vives existen corridos que hablan de los hechos de la Revolución mexicana en tu región. Probablemente tus mayores aún los recuerden o los puedas encontrar en libros o periódicos antiguos” (Jiménez, 2001; 249). A diferencia de las propuestas para el análisis de fuentes escritas, las sugerencias didácticas de historia oral no incluyen especificaciones metodológicas para hacer entrevistas. Una propuesta en sentido inverso a esto puede consultar el texto de Dora Schwarzstein (1998).

Es particularmente llamativo que el peso metodológico que contienen los enfoques para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, poco o nada se promueva la enseñanza y el aprendizaje de una investigación estructurada. Por lo general se envía a los estudiantes a investigar, averiguar y buscar sin otro referente que la indicación. “Busquen algunas fotos que muestren distintos tipos de relaciones que las sociedades americanas contemporáneas han establecido con la naturaleza” (Alonso, 2004; 14) e “investiguen: ¿Cuáles fueron los países que firmaron el tratado del Atlántico

Norte? ¿Cuáles firmaron el pacto de Varsovia? ¿Qué países integran actualmente la OTAN? ¿Qué cambios nos indica esta integración respecto a la Guerra Fría?” (Harriet, 2000; 43) son dos actividades con estas características.

Sin embargo, en algunas ocasiones se especifican mapas, enciclopedias o maestros de otras asignaturas. En el texto de Urrutia se puede ver una actividad más completa sobre el origen de los mexicas.

El origen de los mexicas se confunde con el mito. Se supone que antes de fundar México-Tenochtitlán peregrinaron por muchos lugares. Investiga en qué consiste fundamentalmente este mito ¿Quién guía a los mexicas en su peregrinación? ¿Quién los aconseja? ¿Qué promesas les hizo su Dios? ¿Qué buscan a lo largo del peregrinaje? ¿Por qué fundan su ciudad en una pequeña isla del lago de Texcoco? Si tienes la oportunidad de acudir a una biblioteca consulta el *Códice Boturini* –también llamado *Tira de la peregrinación*- o el *Códice Ramírez*. En ellos encontrarás valiosa información (Urrutia, 1994; 69).

Tanto la pasada actividad como los ejemplos anteriores son pequeñas indagaciones sobre temas particulares, pero en ningún momento se sientan las bases para investigaciones de más largo alcance. Si tomamos en cuenta que casi ningún alumno que recibió esta instrucción se dedicó a la historia profesional o a la investigación, esta ausencia es irrelevante en la formación integral de los adolescentes. Las nuevas transformaciones curriculares del siglo XXI están tratando de llenar este hueco con el método de proyectos.

Por último está el tema de la escritura de la historia a partir de los libros de texto. Es indiscutible que la escritura es el mecanismo primordial para la difusión y el aprendizaje del conocimiento y por tanto aparece con increíble regularidad en las actividades de los libros del texto. Lo hace en cuentos ficticiales, textos explicativos, ensayos y los ya mencionados relatos explicativos. Los primeros son utilizados en la mayoría de los casos con actividades de empatía, por ejemplo, como el mencionado sobre el código Manú. Los segundos, que son los predominantes pueden resumirse en la siguiente actividad: “Redacten un texto que explique en qué planos de la vida social los cambios fueron más rápido y en cuáles fueron más lentos” (Alonso, 2004; 65). Por último el ensayo, ligado a la opinión de los estudiantes se puede observar en la siguiente actividad: “Elabora un ensayo de dos cuartillas acerca de la vida de las

civilizaciones prehispánicas y la relación que tienen los conocimientos, costumbres y tradiciones que nos legaron, con tu vida actual” (Jiménez, 2001; 54).

En ninguna de estas tres manifestaciones escritas se especifica algunas de las características de la escritura de la historia: su carácter explicativo y narrativo a la vez, el papel de la intertextualidad en la construcción de interpretaciones significativas y el aparato crítico que la acompaña. Estos elementos mediante los cuales cobra validez y se difunde el conocimiento histórico es al mismo tiempo un referente central en el aprendizaje de una historia compleja, crítica, en la que el estudiante pueda construir significaciones sobre el pasado y convertirse también en un emisor dentro del discurso histórico escolar. Además, vista desde el sentido utilitario de la historia dentro del currículo, enseñar a escribir es sin lugar a dudas una de sus mayores potencialidades para alcanzar el código de modernidad²⁵ de la CEPAL y la UNESCO. Por último, la construcción de una escritura de la historia basada en equivalencias que desdibujan la especificidad tornan indistinguibles las diversas manifestaciones para escribir acerca del pasado.

E. Los especialistas en didáctica de la historia

Determinar la influencia de los diferentes autores de la didáctica de la historia es a veces difícil de alcanzar, pues en muchos casos, en especial la Secretaría de Educación Pública de México, no hacen mención de ellos. En otros casos no sucede así, por ejemplo, en las *Guías para el profesorado* las influencias teóricas se hacen explícitas. Por sus características polifacéticas, la temporalidad de las relaciones entre especialistas y programas oficiales es diversa, pues algunos autores son una influencia notoria en el diseño de los contenidos, mientras que en otros instantes traducen las propuestas oficiales. Los autores analizados en este apartado son productores de significados que se encadenan en la creación del discurso histórico escolar.

El primer texto que no puede dejar de mencionarse es *La enseñanza de las Ciencias Sociales* compilado por Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio. Este libro aparece recomendado por el Ministerio de Educación uruguayo en

²⁵ El código de la modernidad, entendido como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.” (CEPAL-UNESCO, 1992; 157)

las guías para el docente, al mismo tiempo que se cita profusamente una conferencia impartida por Pozo en Montevideo (ANEP-MESyFOD, 1998; 158). Con el paso del tiempo, fue Mario Carretero quien se centró en los estudios acerca del aprendizaje de la historia, por lo que se convirtió en el autor más citado e influyente acerca del tema en América Latina. En Argentina, la hegemonía de su pensamiento se extendió y todavía se mantiene, en la formación de estudiosos desde una perspectiva del constructivismo psicológico en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Buenos Aires y sus múltiples publicaciones individuales y colectivas.

Los contenidos del texto están divididos en tres partes. La primera versa sobre aspectos disciplinares y su organización en el currículo, por ejemplo, el lugar de la historia en el mapa curricular, de la historia del arte en bachillerato y de la geografía dentro del marco de las Ciencias Sociales. La segunda parte se centra en problemas psicopedagógicos de la historia y la geografía, más puntualmente, sobre la comprensión del tiempo y causalidad histórica, de la investigación en el desarrollo del pensamiento histórico y la función de los mapas cognitivos en la enseñanza de la geografía. En la tercera se lee sobre algunas experiencias didácticas y sobre modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia y, por último, dos artículos dedicados a la didáctica de la geografía.

Estos estudios que se extendieron por toda Latinoamérica fueron importantes por ser de los primeros textos escritos en español que reflejaron una posición sólidamente fundamentada en la psicología y que se podía imbricar, en un inicio no con facilidad, con las nuevas propuestas curriculares de las políticas educativas a nivel regional. Por otra parte, permitía un salto directo entre investigación científica –psicológica- y la didáctica de la historia.

En la tercera parte, los autores se ocupan de “los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la Historia y de las estrategias didácticas más adecuadas para impulsar dichos aprendizaje” (Pozo, Carretero, Asensio, 1989; 214). Para esto, definen al aprendizaje como un proceso exclusivamente psicológico que se produce en la mente de las personas y sucede a lo largo de toda la vida. Las estrategias de enseñanza “serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos y habilidades” (Pozo, Carretero,

Asensio, 1989; 214). Más adelante afirman que entran otros factores en las decisiones didácticas, como lo económico o lo administrativo, pero que lo fundamental es el aprendizaje, pues todo concluye ahí. A este reduccionismo es al que se opone Chevallard.

Los autores proponen conceptos y propuestas teóricas que se reproducirán en muchos de los programas oficiales y en sus manifestaciones didácticas: el rechazo a la historia política militar y política supuestamente inconexa, la urgencia de sustituir la historia "narrativa o factual a favor de una Historia explicativa y conceptual" (Pozo, Carretero, Asensio, 1989; 216), transformar la planeación didáctica ya no con base las características disciplinares, sino a las características del aprendizaje y que la utilidad consiste en ayudar "a comprender el presente" (Pozo, Carretero, Asensio, 1989; 216).

Para alcanzar una propuesta didáctica desde la psicología cognitiva, los autores se inclinan a favor de unir dos tradiciones psicológicas y llevarlas al aula. Por un lado, retoman a Jean Piaget y su teoría del aprendizaje por descubrimiento. Gracias a él, sin caer en un reduccionismo psicológico afirman, la historia debe enseñar el desarrollo de habilidades cognitivas generales que podrán ser obtenidas a partir del método del historiador. El mejor ejemplo de su eficacia, aunque no completa es el proyecto *History 13-16* de Dennis Shemilt implementado en Inglaterra durante la década de los setenta. En él el objetivo era enseñar a historiar no enseñar historia. Lo relevante es que todo el modelo de enseñanza y por tanto la propuesta didáctica, se crea para responder a una teoría específica de aprendizaje.

Por otro lado imbrican al pensamiento piagetiano a la propuesta teórica creada por David Ausubel, el aprendizaje significativo. También escriben sobre las características epistemológicas de la ciencias históricas o la "estructura psicológica de la disciplina" (Pozo, Carretero, Asensio, 1989; 233) que deben enseñarse y engarzarse con la psicología del alumno. De esta manera el vacío de contenidos que puede generarse por el aprendizaje por descubrimiento al sólo promover el desarrollo de habilidad cognitivas, se cubre con el aprendizaje reconstructivo, que se fundamenta en los núcleos conceptuales de la disciplina.

Aunque estos autores no hacen una propuesta didáctica como tal o un manual didáctico, sí delinean los fundamentos psicológicos en los que se basará la inmensa

mayoría de los programas de historia y de sus manifestaciones didácticas para educación secundaria en América Latina. Sin embargo, lo que se puede distinguir es el desplazamiento de significantes de la psicología a la disciplina de la historia. El uso del concepto "estructura psicológica de la disciplina" es la que determinará la definición de historia y por tanto de su enseñanza y su aprendizaje. Esto muestra, como se ha afirmado a lo largo de esta investigación, el papel de la didáctica para desplazar significados de la psicología a significantes de corte historiográfico, hasta convertirlo en conocimiento histórico escolar. El pensamiento histórico es, desde esta perspectiva, psicología.

La influencia española en la didáctica de la historia en los años noventa fue y aún sigue siendo notoria, en especial la procedente del constructivismo de los autores trabajados. Las razones de su impacto pueden ser varias: el proceso de expansión hegemónica del constructivismo en los especialistas en educación; la imitación acrítica de los programas de estudio y de los modelos didácticos españoles; el poder económico y de difusión de las editoriales españolas que entraron con gran fuerza en esa década y; que están escritas en español.

Algunos ejemplos de textos sobre didáctica de la historia y las ciencias sociales que llegaron a América Latina, que fundamentaron su posición en el constructivismo y que además son un claro ejemplo de la función de los especialistas para traductores de los programas de Historia en acciones a realizarse en el aula son los producidos por Roser Calaf Maschs (1994), Carmen Llopis (1996), Pilar Benejam y Joan Pagés (1997) y Cristófol-A. Trepal (1995). Por supuesto también fue muy importante la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la editorial Grao.

Cada uno de los autores tiene sus particularidades, al mismo tiempo que comparten algunos aspectos en común. El primero de ellos es que se promueve, a partir de un contenido histórico el uso de secuencias o unidades didácticas, es decir, el conjunto de actividades que permiten trabajar con contenidos históricos, procedimentales y actitudinales de manera integral. El segundo aspecto son las actividades, que incluyen el uso de mapas conceptuales, mapas históricos, análisis de fuentes primarias escritas, análisis de imagen, análisis de literatura y cine, trabajo con estadísticas y escritura de resúmenes o síntesis.

Cabe señalar tres aspectos que llaman la atención de estas propuestas didácticas. Aquellas que provienen de la pedagogía o la psicología (Calaf, Llopis) promueven actividades que fragmentan la narración histórica, al mismo tiempo que rechazan la escritura de la historia tanto para su lectura como para su escritura. Las provenientes de la historia o con posiciones más cercanas a Chevallard y la categoría de transposición didáctica como Pagés y Benejam, promueven análisis de texto más profundos, dejan a un lado la escritura de la historia y fomentan procesos de evaluación complejos y más integrales. Por último, en todos los casos se relega notoriamente el lugar del profesor en los procesos de enseñanza. Otras posiciones, como la didáctica crítica de la historia encabezada por Raimundo Cuesta desgraciadamente no tuvieron un fuerte impacto en las fuerzas hegemónicas de la enseñanza de la historia en la última década del siglo XX.

Estas propuestas didácticas sobrevuelan el Océano Atlántico para asentarse rápidamente en América Latina. Pero este proceso de asentamiento no es unívoco ni meramente reproductivista. Cada país tendrá variaciones importantes con relación a la propuesta española. Por ejemplo, Argentina tendrá propuestas más teóricas y México y Uruguay tendrán mucho menos discusión entre los diferentes especialistas.

En Argentina destacan Alicia Camilloni, José Svarzman, Beatriz Aisenberg y Silvia Finocchio, entre otros. Existen vínculos entre todos estos especialistas o lugares epistemológicos específicos desde el que se producen significaciones. En uno de los textos con mayor difusión por América Latina *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* en dos volúmenes compilado por Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (1994, 1998), hay capítulos publicados por Finocchio y Camilloni. Esto muestra, más que una homogeneidad en el pensamiento sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, sí por lo menos foros de discusión comunes mediante los cuales se conforman los principios rectores de estas propuestas de enseñanza.

Alicia Camilloni, destaca por las reflexiones que intentan definir los límites y las características de la didáctica de las Ciencias Sociales como ciencia, dueña de un campo de estudio particular y de una metodología de investigación que la definen como tal (Camilloni, 1994). Además, hay un esfuerzo por llevarlo a la práctica (Camilloni y Levinas, 1997). Para esta autora la didáctica entendida como ciencia es "una ciencia

social, [...] centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significados” (Camilloni, 1994; 36). La propuesta constructivista que retoma a Ausubel se distingue con facilidad e incluso en la presentación de su libro de actividades lo conjunta con Piaget a través de estrategias que fomenten “el aprendizaje significativo por descubrimiento” (Camilloni y Levinas, 1997; 7).

Su propuesta didáctica, destinada a educación primaria, pero transportable a secundaria, se centra en la idea de resolver un problema social. Hay uso de mapas, cuestionarios, análisis de texto y fomento de la escritura e incluso de las matemáticas. Las actividades, entendidas como “instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (Díaz Bordenave y Martins Pereira citado por Camilloni y Levinas, 1997; 16), no están estructuradas como secuencias didácticas. Además, no necesariamente parten de hechos reales y comprobables, sino de situaciones ficticias que ejemplifican el concepto y el problema a solucionar. Un aspecto muy destacable, es el valor que le dan al profesor en la toma de decisiones para aplicar las actividades, es decir, a diferencia de las propuestas oficiales y de muchas españolas, Camilloni y Levinas dan un lugar preponderante a la acción docente.

Silvia Finocchio es una autora relevante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Incluso fue responsable de la asignatura por parte del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina, bajo la dirección de Cecilia Braslavsky, de donde terminó saliendo por diferencias conceptuales, principalmente su rechazo de una posición psicologizante de la enseñanza de la historia. Entre sus publicaciones sobre enseñanza de la historia, destaca *Enseñar Ciencias Sociales* (1993). Al igual que Camilloni, fundamenta sus propuestas en investigaciones que permitan diseñar una didáctica de la historia a partir de los supuestos que ya subyacen en las prácticas docentes. De esta manera, parte de la convicción de que la didáctica no es una prescripción psicológica de la enseñanza, sino una visión integral que puede dar

lineamientos al quehacer del profesor, pero que en ningún momento pretende sustituir el papel docente.

Las propuestas didácticas de Finocchio_ presentadas en *Enseñar Ciencias Sociales*, aunque todavía no toma la distancia que alcanzaría más adelante con relación a los autores españoles, tienen como "punto de partida [...] la toma de consciencia de los supuestos de nuestra enseñanza. Nuestro punto de llegada es sugerir la elaboración de propuestas didácticas que contengan un fundamento y un sentido para quienes la van a implementar" (Finocchio, 1993; 13). Para esto, las propuestas de investigación se basan en amplias observaciones etnográficas sobre las didácticas utilizadas, para que a partir de ahí, se piensen las estrategias. Esto pone sobre la mesa de discusión una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la que lo psicológico, aunque con mucha presencia todavía en el texto, va perdiendo lugar, para recuperar la importancia de los contenidos disciplinares y los contextos de enseñanza. Esta posición, al igual que la didáctica crítica de Raimundo Cuesta, no logró posicionarse con fuerza, a pesar del lugar relevante que ocupó Finocchio durante el proceso de implementación de la reforma.

Un texto relevante en la difusión del pensamiento argentino sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales es el compilado por Silvia Alderoqui y Beatriz Aisenberg: *Didáctica de las Ciencias Sociales* (1994). Aunque este es un libro centrado en educación primaria, su influencia se extendió a otros niveles educativos. En él, se presenta la problemática desde diferentes perspectivas, como las características epistemológicas de la didáctica y de las ciencias sociales, reflexiones didácticas específicas y sus relación con los conocimientos disciplinares y el conocimiento escolar, análisis de libros de texto, análisis de las actividades como actos escolares y finalmente ejemplos concretos de historia y geografía. De manera general, el tiempo, los aprendizajes significativos, el desarrollo cognitivo y las características epistemológicas de las disciplinas serán los conceptos que guíen muchos de los capítulos del libro.

Por último, José Svarzman, más próximo a la categoría de transposición didáctica y a la división tripartita de los contenidos de enseñanza, se centra en los contenidos procedimentales. Para este autor el procedimiento, es un conjunto de acciones ordenadas en cuanto objeto de enseñanza: "el contenido procedimental es el

procedimiento en tanto objeto de enseñanza y de aprendizaje. Un procedimiento se transforma en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el alumno lo aprenda” (Svarzman, 1998; 19). Por tanto, la propuesta didáctica consiste en desmenuzar los diferentes pasos de un procedimiento. El listado de contenidos procedimentales se parece enormemente a las actividades sugeridas por algunos especialistas en didáctica españoles: análisis de un documento histórico escrito, lectura de imágenes, representaciones del espacio, análisis y elaboración de una estadística, técnicas para recolección de datos, observación y debate entre otros. Lo relevante es observar como la publicación de los CBC en 1996, requiere de traductores que le permitan llegar al aula y este *Taller de Ciencias Sociales* cumple perfectamente esta función.

La preocupación de estos autores por trabajar la didáctica de las ciencias sociales y no de la historia o la geografía esta en relación con la lógica curricular que se implementó en los Contenidos Básicos Comunes de 1995 y que se toman de las reformas españolas. La influencia de los especialistas hacia el diseño curricular o del diseño curricular hacia traducciones de los especialistas destinadas a los profesores no es equilibrada, sino que son un conjunto de significantes flotantes que se han encadenado en muchas voces, dentro del discurso histórico escolar.

En México las autoras más destacadas son, desde la historia, Victoria Lerner, Andrea Sánchez Quintanar, Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá y, desde la psicología, Frida Díaz Barriga. Dentro de la Secretaría de Educación Pública, sin muchas publicaciones pero con mucho poder de decisión, se encontraban Alberto Sánchez y Laura Lima. En el lado histórico predomina la escuela de los *Annales* y desde la psicología el constructivismo. En México, mucho más que en Argentina y Uruguay, la influencia española es casi absoluta.

Victoria Lerner compiló el que quizá fue el libro más importante de enseñanza de la historia en México durante la década de los noventa: *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. Más allá de la variedad de artículos que componen al libro, es de destacar el de la propia compiladora, donde expone ampliamente la importancia de una enseñanza y una didáctica de la historia basada en el cruce de los ejes del tiempo y el espacio. Para trabajar estos factores, la autora

propone el uso de medios audiovisuales, llevar a cabo pequeñas investigaciones acerca de temas y problemas que nos permitan observarlos en su dimensión diacrónica, el uso de genealogías y el estudio de la localidad más inmediata para pasar a lo más lejano. Como se puede observar, esta propuesta tiene repercusión en los programas de 1993, donde el tiempo y el espacio son los ejes que guían el enfoque para la enseñanza de la historia. Lo mismo sucede en 2006, aunque con la inclusión de las competencias.

Los estudios de Luz Elena Galván, Mireya Lamonedada y Andrea Sánchez Quintanar no rompen con las propuestas de Lerner. Por supuesto, cada autora tiene una visión particular, de igual manera cumplieron un papel distinto en las reformas curriculares. Cabe destacar el papel de Mireya Lamonedada, responsable de la dictaminación de los libros de texto de historia para educación secundaria. Este puesto tuvo especial relevancia en la conformación de la didáctica de la historia, pues a partir del control de los contenidos y las estrategias didácticas de los libros de texto, se homogeneizaron las posiciones teóricas y prácticas de la enseñanza de la historia. En este caso, la especialista no sólo funcionó como experta que influyó en los enfoques para la enseñanza de la historia, sino como instrumento coercitivo para imponer un currículo específico. Esta acción es necesaria en el proceso de expansión hegemónica de la construcción de significados de un discurso escolar. La historia no fue el único caso, lo mismo sucedió en otras asignaturas y aún sigue sucediendo, con otros especialistas, en la reforma de 2006.

Los trabajos de Díaz Barriga Arceo son, desde la psicología constructivista, sin lugar a dudas los más relevantes. Esto, siempre y cuando se tenga presente que el vínculo con las propuestas españolas es muy estrecho. En un artículo publicado en la revista *Perfiles educativos* (Díaz Barriga Arceo, 1998) destaca la noción de pensamiento crítico, más allá de tiempo histórico, relativismo cognitivo y empatía.

La autora afirma que “el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera), no sólo cognitivas, sino también valoral-afectivas y de interacción social, y que no puede reducirse a la suma o interacción de habilidades aisladas de contexto y contenido” (Díaz Barriga Arceo, 1998; 59). Las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico son: estar informado, identificar los argumentos y las

intenciones propias y ajenas, sopesar los diferentes puntos y versiones del conflicto estudiado y tomar lo más objetivamente posible las evidencias estudiadas. Se amplían las nociones de pensamiento histórico basado únicamente en el tiempo y en el espacio.

En Uruguay la didáctica de la historia vivió un proceso distinto. Esto se debió al peso político que tuvo la reforma de Germán Rama y la oposición frontal que sufrió por parte de los docentes. Las discusiones, arduas y profundas, se destinaron más a contenidos y organización curricular que a formas de enseñanza. Autores como Carmen Appratto, Carlos Demasi y Ana Zavala, primero se concentraron en los enfoques de enseñanza y después, según el papel que jugaron durante la reforma, en la didáctica y en la discusión de contenidos. Por ejemplo, Carlos Demasi (2004) se centró en los contenidos curriculares y sobre todo en los problemas de la enseñanza de la historia reciente o sobre la figura de caudillo blanco Aparicio Saravia (Demasi, 2004b). De la misma manera, las otras dos especialistas fueron actoras importantes en la reforma, Appratto desde el gobierno y Zavala desde el Instituto Artigas. Durante la reforma discutieron sobre la historia en el Plan 96 y su relación con las Ciencias Sociales, pero con el paso del tiempo algunos textos sobre didáctica. Vale la pena aclarar que en el caso de Appratto ya se ha analizado su posición, pues fue autora de la *Guía de apoyo al docente* de tercer grado. Además tiene otras investigaciones sobre los libros de texto (Appratto, 2001).

Por su parte, Zavala ha seguido teniendo una gran producción académica a partir de su labor en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) (Zavala, 2005). Sus escritos se han extendido por América Latina y llegado a México, donde se publicó un texto suyo para la antología destinada a los profesores de educación secundaria que asistirían al Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006, aunque su publicación original es de 2000. En este escrito, Zavala defiende una investigación en didáctica de la historia realizada por profesores, por los responsables de los procesos educativos y no manuales creados desde la psicología, la sociología e incluso lo propia historia. El profesor investigador debe interrelacionar la teoría de la enseñanza con la metodología de la historia. Esto implica recuperar la dimensión metodológica del conocimiento que ha de ser enseñado; tener presente que la historia es inteligible por la organización de "un discurso, tejido sobre complejas redes de conceptos y

significaciones” (Zavala, 2007; 107); y la resolución de problemas históricos, teniendo en cuenta que sus resultados no son inmutables ni eternos.

Esta posición teórica, sostiene Zavala, debe tener elementos prácticos. Para esto menciona tres tipos de problemas que se pueden trabajar en el aula: problemas de demostración, de incógnita y de descentración. El primero debe plantear al alumno situaciones históricas que permitan al estudiante reconstruir el tránsito de los documentos, es decir, explicar por ejemplo por qué un determinado tratado deja en condiciones desfavorables a una nación. Los de incógnita implican necesariamente un trabajo con relaciones causales entre diferentes acontecimientos o ámbitos estudiados. En tercer lugar están los de descentración, que pueden ser entendidos como ejercicios de empatía. Finalmente incluye una cuarta estrategia didáctica denominada “trabajados de reconstrucción lógica” con la que pretende que “este tipo de tareas remit[a] al cotejo entre el concepto (economía capitalista etc.) y sus notas (presentes en el texto o figura o cuadro de notas)” (Zavala, 2007; 110). Para Zavala la enseñanza de la historia no es neutra ni está alejada de los contextos históricos e ideológicos que la rodean. Quizá por esto, sus posiciones no fueron muy aceptadas por el CODICEN.

Las relaciones entre los especialistas en didáctica de la historia y los contenidos curriculares en enseñanza de la historia no fueron estables. Sin embargo, dentro del discurso histórico escolar no pueden dejarse a un lado las diferentes voces que construyen significados sobre el pasado dentro de la escuela. Temas como el vínculo entre psicología y enseñanza, entre ciencia histórica y enseñanza de la historia, la enseñanza del tiempo y el espacio histórico y diferentes estrategias para su puesta en práctica en el aula, fueron significantes flotantes que se encadenaron para construir significados sobre didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales en educación media durante la década de los noventa.

Conclusiones

1. Es necesario construir categorías analíticas intermedias para poder analizar los procesos educativos en su complejidad, en este caso las reformas curriculares a la enseñanza de la historia en los años noventa en algunos países de América Latina

La categoría analítica de discurso histórico escolar es útil para comprender las dimensiones históricas y escolares de los discursos que construyen significaciones sobre el pasado en un tiempo y un lugar específico. Permite a su vez interrelacionar actores y lugares de significación, identificar los saberes disciplinares que entran en lucha hegemónica por la enseñanza de la historia, distinguir las funciones de la didáctica en la construcción de nuevos enfoques de enseñanza y, observar el currículo de historia como una narración con sentido teleológico. Finalmente facilita la distinción entre conocimiento histórico escolar y otras formas de conocimiento histórico, abriendo la posibilidad de vislumbrar una epistemología particular para esta forma colectiva de significación sobre el pasado en una institución determinada.

2. Las reformas educativas de los años noventa en América Latina presentaron rasgos comunes que generaron una homogeneidad entre los diversos sistemas nacionales, pero cada uno de ellos las llevó a la práctica de una manera particular. Esto se pudo observar gracias a la riqueza que ofrece la educación comparada

La educación comparada permitió observar las tres dimensiones topográficas de las reformas educativas de finales de los años noventa: lo global, lo regional y lo nacional. La primera de ellas encuentra su origen en las reformas políticas y económicas iniciadas en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años ochenta y que poco a poco se extendió al resto del mundo, sobre todo a partir de la caída del muro de Berlín en 1989.

Desde 1992, en América Latina se inició un proceso continental de reformas que impactarán las estructuras de los sistemas educativos nacionales, principalmente a la educación secundaria. Por último, cada país organizó de manera particular sus niveles educativos y sus programas de estudio. Los resultados son tanto homogéneos como heterogéneos.

Los elementos similares entre los países estudiados y otras naciones latinoamericanas, son el decreto para hacer de la educación secundaria parte de la educación obligatoria; una visión instrumental de la educación, la cual debe responder al mercado laboral y flexible de la economía de libre mercado; la centralidad de las competencias como finalidad educativa por sobre los contenidos disciplinares; la división tripartita de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales; enfoques de enseñanza, en la enseñanza de la historia, basados en los principios psicológicos y pedagógicos del constructivismo; la reducción de la historia de corte positivista, narrativa y basada en personajes políticos y militares de las historias nacionales y su sustituciones por historias totales de corte braudeliano; un vínculo cada vez más estrecho con la geografía y otras ciencias sociales; una recuperación de la metodología de los saberes disciplinares por encima de cualquier contenido histórico o social; y en los países sudamericanos estudiados, una fuerte impronta de historia regional.

En la dimensión local surgieron diferencias entre los sistemas educativos. La división curricular de los programas de estudio fue variada e incluso contradictoria; la tendencia hegemónica fue la conjunción de las asignaturas en áreas de conocimiento, por lo que la historia, la geografía y la formación ciudadana pasaron en algunos casos al área de las ciencias sociales en Uruguay, en Argentina se mantuvo como asignatura independiente la formación ciudadana e incluyeron otras ciencias sociales como la economía y la sociología, y México andando en este aspecto en sentido contrario pasó de las áreas de conocimiento a asignaturas independientes. Otras diferencias son que México continuó con una fuerte presencia de la historia patria y de los contenidos históricos, mientras que Argentina los matizó y Uruguay sólo se centró en la figura de Artigas; por último cada país le dio un peso distinto a la historia, pues en México recuperó cierta relevancia, en Argentina ocupó un lugar similar a otras ciencias sociales

y en Uruguay la tendencia fue hacia la desaparición de los contenidos históricos en educación secundaria.

3. Los diferentes actores de la reforma no variaron su construcción de sentido educativo a pesar de modificar los lugares desde los que lo significaban.

Lo que se modificó fue su posibilidad de ejercer fuerza hegemónica

La construcción de significados del pasado en la escuela se produce desde muy diferentes lugares. Estos espacios son físicos y simbólicos. Asimismo, quienes producen las cadenas de sentido son individuos, pero no se limitan a las propuestas personales, sino que los organismos internacionales, los ministerios nacionales y los lugares epistemológicos constituyen también el discurso histórico escolar. Los actores de las reformas educativas son tanto los individuos como las instituciones.

Los organismos internacionales que tuvieron un papel relevante durante las reformas educativas de la última década del siglo pasado fueron la UNESCO, la CEPAL y el BID. El diseño de directivas sobre los procesos de transformación del sistema educativo, la creación de lenguajes comunes, como el de las competencias y el financiamiento de la reformas, fueron fundamentales para que éstas pudieran llevarse a cabo.

Otros actores relevantes son los especialistas en educación y los historiadores. Estos individuos cumplieron diferentes papeles en la configuración de significados educativos en general y sobre la enseñanza de la historia en particular. El primero de ellos, es que su posición de especialistas, les permitió legitimar un conocimiento enunciado desde un lugar epistemológico o un saber disciplinar específico, lo que terminó por dar apariencia científica o lo que de fondo es un quehacer político. Otro papel fue intercambiar posiciones entre las instituciones para ejercer su fuerza hegemónica desde distintos ángulos, en especial pasan de los espacios nacionales a los internacionales indistintamente, es decir, los mismos sujetos que llevan a cabo las reformas a nivel regional, lo hacen a nivel nacional.

El cambio físico y de poder (lugar epistemológico, organismos internacionales, ministerios de educación), implicaron la posibilidad de perder, o en su caso adquirir, el lugar que otorga la fuerza hegemónica. Esto se debe sobre todo, a que el lugar desde

el que se significa determina la fuerza de su posición, pero no necesariamente su sentido o sus particulares formas de significación, razón por la cual, las propuestas nacionales son tan similares a las internacionales. En otros casos, su función es antagónica, como los casos de algunos historiadores, necesaria para la constitución de los discursos.

4. El nuevo lugar de la historia en el currículo responde al punto nodal de ciudadanía y competitividad por lo que fractura el código disciplinar tradicional, aunque no lo elimina en su totalidad

El conocimiento histórico escolar tiene una epistemología distinta que el conocimiento producido por el saber disciplinar y que el conocimiento histórico informal. Las razones son múltiples y no pueden reducirse a la mera transposición didáctica de un saber sabio a un saber enseñado. Una razón muy importante, es que la función de la historia dentro de la escuela no ha sido científica, sino de corte nacionalista, ideológica y con intenciones moralizantes. Otra, es que debe responder a la lógica curricular, es decir, apoyar a la consecución de las finalidades educativas. En las reformas regionales que se dieron en América Latina en la década pasada debían responder al código de modernidad difundido por la CEPAL y la UNESCO. Este código afirma que las condiciones de un ciudadano moderno son las mismas que la de un trabajador competitivo en la sociedad capitalista de libre mercado. Es un ciudadano competitivo.

A esta finalidad educativa debió colaborar la historia dentro del currículo. Naturalmente esto implicó, por los menos en los enfoques, romper con el tradicional código disciplinar nacionalista y elitista. Para esto, los reformadores decidieron sustituir el pasado por aspectos metodológicos del saber disciplinar. Es decir, el ciudadano del siglo XXI surgido de la nueva educación secundaria no requiere tener conocimientos históricos, por lo que puede ignorar el pasado o en su caso declararlo un conocimiento irrelevante, inútil. Lo que debe poseer son las herramientas conceptuales y metodológicas de los historiadores. Mientras hay una disminución del pasado, hay un aparente reconocimiento del saber disciplinar. Pero este reconocimiento es ilusorio, pues las competencias que se promueven son en realidad genéricas y responden a la lógica curricular no a la lógica disciplinar.

El punto nodal de ciudadanía y competitividad transforma sin lugar a dudas el código disciplinar, pero no lo desaparece. Permanecen en algunos programas y en sus diferentes manifestaciones como los libros de texto, la dicotomía entre lo nacional (lo nuestro) y lo internacional (lo extranjero), no terminan por superarse los personajes de los panteones nacionales, ni se extingue el sentido teleológico de las narraciones históricas dentro de la escuela. En América del Sur, a diferencia de México, el código disciplinar se transforma con mayor violencia y creatividad, por ejemplo en el peso a la historia regional. Lo cual a su vez, perpetúa la función de la enseñanza de la historia como formadora de identidades.

En resumen, las reformas de los años noventa a la educación secundaria, cambia la idea de ciudadano, más democrático y competitivo, pero no cambia del todo la función de la historia: formar estos ciudadanos. Para esto debe adaptarse a nuevas exigencias curriculares, por lo que suplanta el pasado por herramientas metodológicas de la historiografía profesional.

5. Las diversas fuerzas hegemónicas promovieron equivalencias entre posiciones políticas y teóricas, impulsos que en otros espacios son antagónicos, para poder construir una finalidad común de significar el pasado dentro de la escuela desde una óptica particular

La lógica de equivalencia hace posible unir lo que es diferente para alcanzar una finalidad política. Esto reduce la complejidad política. En la enseñanza de la historia de los años noventa del siglo XX, se promueven formas de pensar el pasado que en apariencia son diferentes, plurales, pero que a través de las equivalencias tienden a homogeneizar una sola forma de pensamiento histórico. Son tres las principales equivalencias y no todas relacionadas directamente con la historia, pero que de una u otra manera terminan por prescribir una forma legítima de significar el pasado dentro de la escuela. Estas son ciudadano y competitividad, constructivismo y competencias, antinarrativistas y narrativistas.

La primera de ellas, que termina por convertirse en un punto nodal de las reformas, hace equivalente las habilidades de un ciudadano dentro de la democracia liberal de partidos políticos, y aquellas que requiere un trabajador dentro de un mercado

laboral flexible e inestable, característico del capitalismo neoliberal. Las complejidades y diversidades políticas y económicas son reducidas al máximo, señalando un solo camino posible.

La segunda equivalencia es la similitud entre dos formas de pensamiento muy distintas, el constructivismo filosófico y psicológico y la teoría de las competencias, proveniente de posiciones economicistas de la educación, como la idea de capital humano. Gracias a las equivalencias, no sólo se encadenan en un mismo discurso, sino que permiten convertir habilidades manuales, evaluables y observables, en funciones psicológicas superiores.

Por último se encuentra la equivalencia entre dos posiciones teóricas antagónicas de la historiografía. Por un lado se toma la tradición antinarrativista de la escuela de los *Annales* y más en específico de Fernand Braudel, que niega el carácter narrativo de la escritura de la historia, con la tradición narrativista, que considera que toda escritura de la historia es una narración y como tal es una explicación. Estas dos posiciones chocan en el mundo de los historiadores, pero se asemejan en los procesos de transposición didáctica y de construcción del discurso histórico escolar.

También existen equivalencias en los contenidos históricos, fundamentalmente en las narraciones de historia patria, por ejemplo, al conjuntar enemigos políticos en el pasado como parte de un proceso histórico necesario para el desarrollo nacional. Por ejemplo, las guerras decimonónicas entre los partidos tradicionales uruguayos como parte del proceso de construcción del Uruguay democrático; y en México, al convertir en héroes nacionales, con el mismo rango y del mismo bando (el revolucionario), a rivales enconados como Venustiano Carranza y Emiliano Zapata. Se escribe en una narración basada en equivalencias y con un claro sentido teleológico.

Es importante señalar que las equivalencias no desaparecen los antagonismos. Si esto fuera así, ya no se podría hablar de discurso histórico escolar, sino como la imposición totalitaria de un pensamiento histórico en la escuela. Estas tensiones entre los antagonismos serán, quizá, las mismas causas de tensión que terminen por fracturar el actual sentido de la historia en la escuela. Son las responsables de la inestabilidad del discurso histórico escolar, y por tanto, parte de su condición histórica.

6. Los desplazamientos de significados de un significante a otro entre diferentes saberes disciplinares, terminó por constituir una sola forma de pensar la historia en la escuela. Una historia con poco pasado y mucha psicología

El desplazamiento se entiende como el paso de un significado de un significante a otro. Se da en el plano de lo lingüístico y de lo simbólico. De esta manera un significado de competencia generado en el ámbito laboral se desplaza hacia la psicología y ocupa el significante de habilidad de pensamiento, desde ahí pasa al sistema educativo en ocasiones dentro del significante de competencia y a veces dentro del de habilidad de pensamiento, para ahí pasar a la enseñanza de la historia y convertirse didácticamente en una cualidad metodológica del saber disciplinar dominado por los historiadores y por lo tanto, saber que debe ser enseñando a los estudiantes de educación secundaria.

En la enseñanza de la historia prescrita en las reformas estudiadas en la presente investigación, predominan la historia, la psicología y en tercer lugar la economía. Entre ellos existieron muchos desplazamientos, como el recién ejemplificado. Sin embargo, los mayores desplazamientos se dan desde la psicología hacia la historia. Gracias a ellos se construyen nociones aparentemente históricas pero con significados psicológicos. Las nociones de tiempo histórico, espacio histórico y causalidad histórica prescritas por las reformas educativas, se formularon a imagen y semejanza de los esquemas de pensamiento propuestos por la psicología constructivista proveniente de España. En ese momento se da un juego de espejos, donde el creador es creado por su creación: la psicología crea las nociones históricas desde los esquemas de pensamiento, lo cual niega, pues afirma que son esquemas de pensamiento surgidos de la epistemología de la historia, por lo tanto, no son nociones psicológicas, sino históricas. La historia hecha psicología.

La tendencia hegemónica del constructivismo, y su imbricación con nociones económicas, legitimó y aún legitima una única forma de pensar la historia. Esta historia, carente de pasado, se fundamenta en aspectos metodológicos y en esquemas de pensamiento de aparente alcance universal. Se convierten así en la única forma válida de pensar la historia en la escuela y por tanto la única forma legítima de narrar el

pasado. Estos esquemas, no sobra decirlo, son occidentales y adquieren poder por el lugar epistemológico desde el que construyen sus significaciones.

7. El currículo de historia puede leerse como el esqueleto de una narración. El relato de los programas de historia en los años noventa cuenta la historia de dos *cuasipersonajes*: la democracia y la globalización neoliberal

La historia dentro y fuera de la escuela narra, cuenta, relata. No puede eludir esta condición y por tanto no puede escaparse de su acción moralizadora. La escuela, a lo largo de más de siglo y medio lo ha sublimado esta característica, creando narraciones históricas nacionales heroicas y con profundo sentido moral de lo bueno y lo malo, lo propio y lo extranjero. Las reformas curriculares de los años noventa tratan de romper esta tradición del código disciplinar. Lo hacen con ahínco, intentando diseñar los contenidos con una base más disciplinar (psicología, economía e historia) y menos patriótica, reduciendo al máximo los contenidos. A pesar de esto, al incluir contenidos históricos, no pudieron dejar de narrar una historia.

Al leer los programas de historia como narración y a los listados de contenidos históricos como el esquema cronológico de un relato, se pudieron distinguir fácilmente dos *cuasipersonajes*: la democracia y la globalización neoliberal. Estas dos entidades narrativas guían las narraciones. En algunos casos, como en Uruguay y Argentina, los viajes de descubrimiento del siglo XVI son los primeros pasos de una globalización que concluye, en una linealidad teleológica, en la globalización económica que predomina hoy día. La democracia, por su parte, llega a cada país con el nacimiento de las naciones americanas en el siglo XIX y perdura hasta la actualidad, también de manera lineal y directa. Esto no implica que no se reconozcan momentos históricos en los que no predominaban el capitalismo y la democracia, sino que estos son señalados como antecedentes o retroceden del progreso histórico. La historia de la democracia y de la globalización fundamenta históricamente el código de modernidad basado en el punto nodal de ciudadanía y competitividad.

El sentido teleológico de la narración escolar es una característica del código disciplinar que las reformas educativas estudiadas aquí no lograron dislocar. La búsqueda de un origen identificable que justifique la situación actual de un país, de una

región, del mundo, junto con el acto de moralizar son dos características básicas del conocimiento histórico escolar. Probablemente, si la historia en la escuela termina perdiendo estas dos características fundacionales y es suplantada por habilidades de pensamiento, desaparezca de los currículos escolares, pues perderá su función escolar.

8. La didáctica de la historia promueve la transposición de un saber sabio a un saber enseñado; desplaza significados desde diferentes saberes disciplinares hacia la historia; y extiende la fuerza hegemónica de una forma particular de enseñar y pensar la historia en la escuela

El discurso histórico escolar permite distinguir diferentes funciones de la didáctica y no únicamente, como propone Yves Chevallard, la transposición de un saber sabio a un saber enseñado. La categoría de transposición didáctica es útil para comprender las creaciones didácticas, es decir, contenidos procedentes del saber disciplinar o sabio, que son adaptados, transformados, inventados para poder ser enseñados dentro de las aulas de educación primaria o secundaria, pero es insuficiente para comprender las construcciones de significado sobre el pasado en la escuela, pues el conocimiento histórico escolar no abreva únicamente del saber sabio, sino también lo hace de las historias locales, las historias oficiales, las historias personales y los contextos culturales del aula. La didáctica de la historia en las reformas educativas de los años noventa traduce los contenidos disciplinares, como se puede observar en los aprendizajes esperados, las actividades sugeridas por los ministerios de educación y los libros de texto. Pero no es su única función.

Otra función es forzar los desplazamientos de significados entre las diversas disciplinas. Al diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje basados en el constructivismo, la didáctica imbrica poco a poco la psicología, la economía y la historia. Por ejemplo puede crear actividades en las que se desarrollen aspectos metodológicos de la historia, al mismo tiempo que se promueven competencias para la vida y genera un aprendizaje significativo de ciertas nociones o habilidades de pensamiento. En otras palabras, condensa las diversas procedencias de las nuevas propuestas para la enseñanza de la historia y las traduce en un texto práctico, listo para llevarse al aula y trabajarlo con los estudiantes.

Por último, la didáctica de la historia apareció en los planes de estudio, en documentos producidos por los ministerios de educación y por los organismos internacionales, y en los libros de texto. Todos ellos tradujeron las propuestas curriculares complejas para poder ser leídas, comprendidas y llevadas al aula por el cuerpo docente. Este peso lo tuvo por ser una herramienta eficaz para extender la reforma y darle a las nuevas prescripciones sobre enseñanza de la historia una fuerza cada vez más hegemónica. La didáctica de la historia fue también responsable de expandir la tendencia constructivista que impuso una sola forma de pensar el pasado dentro de la escuela.

9. Las propuestas para enseñar la historia en los países estudiados, en cuanto acción política, excluyen e incluyen, legitiman y proscriben, contenidos históricos y otras formas de pensar la historia de la escuela

El discurso histórico escolar es una acción política. A pesar que se oculte detrás de una máscara aséptica de conocimientos técnicos y científicos, la historia en la escuela no puede renunciar a su carácter político. La construcción de significados sobre el pasado necesariamente excluye e incluye formas de interpretar los acontecimientos históricos. El lugar desde el que se significa otorga la fuerza hegemónica para poder determinar el sentido de las narraciones. En este caso, las significaciones se hacen desde los ministerios de educación, los organismos internacionales y en menor grado, desde el saber disciplinar de la historia. Como resultado, las reformas educativas en México, Uruguay y Argentina generaron una doble exclusión: algunos contenidos del pasado y otras formas de pensar la historia.

El primero de ellos es una práctica tradicional en los programas de historia. En términos coloquiales, se escribe la historia de los vencedores. En México predominó la historia liberal acerca del siglo XIX excluyendo la visión conservadora; en Uruguay, dependiendo el partido político en el poder, se daba relevancia al día de la constitución o al día de la independencia como fecha fundadora de la República Oriental; y en Argentina, los programas mencionaban suavemente la reciente historia de la criminal dictadura de los años setenta del siglo XX. Pero también dejan fuera historias de múltiples personajes como los homosexuales, las mujeres, los niños, las clases obreras,

el campesinado, las migraciones, los exilios, y por supuesto, una vez más, a las comunidades indígenas. La historia política disminuyó en comparación a programas anteriores, pero no su acción política.

Pero en el intento de reformar el código disciplinar de la historia y eliminar la historia política a cambio de una historia científica, también se excluyeron otras formas de pensar la historia, maneras de interpretar el pasado que tuvieron y tienen proscrito entrar a la escuela. El predominio de una sola manera legítima de pensar el pasado dentro de la escuela, la constructivista, dejó afuera interpretaciones indígenas del pasado o provenientes de diferentes culturas, construcciones sociales de las historias regionales y variadas posiciones teóricas que no pudieron ser absorbidas por la lógica de equivalencia. Mientras estas historias no entren al aula, la historia escolar no perderá su estigma nacionalista, homogeneizadora y elitista.

10. El tiempo que predomina en la enseñanza de la historia a partir de las reformas educativas de los años noventa del siglo XX en América Latina, es el presente

Afirmar que el tiempo predominante en la enseñanza de la historia es el presente puede parecer una paradoja, pero no es así. La historia en la escuela ha tenido, por lo general, una linealidad que avanza lenta pero inexorablemente hacia el presente. Por otro lado, en las reformas curriculares estudiadas aquí hay una selección de contenidos centrados en la actualidad, pues la función de la historia en los sistemas educativos, es para los reformadores, explicar el presente. El pasado tiene validez, sentido, valor, en cuanto se puede traer al presente. Todo aquello que no sirva para esta finalidad, puede ser olvidado sin mayor preocupación.

El predominio del presente o presentismo también tiene que ver con interpretaciones de la historia que tuvieron gran auge en los años noventa. En específico la idea del fin de la historia de Francis Fukuyama. Para este autor, después de la caída del muro de Berlín, los grandes sobresaltos históricos, como las revoluciones, habían concluido. El predominio de la sociedad occidental conformada por una economía de libre mercado y por una democracia partidista liberal, implicaba haber alcanzado un estadio ideal en el progreso histórico de la humanidad, por lo que, aunque

en el futuro sucedieran guerras y movimientos sociales, las estructuras de este estado utópico ya no se moverían. Si se conjunta esta propuesta con el sentido teleológico de la enseñanza de la historia que dirige su narración directo a un presente basado en el punto nodal de ciudadanía y competitividad, se puede afirmar, que los programas de historia estudiados y sus posteriores modificaciones en la primera década del siglo XXI, educan en la idea del fin de la historia, el presente eterno. Quizá por esto, no debe sorprender que se trate de eliminar de los programas de estudio de educación obligatoria algo que para los actores de las políticas educativas ha llegado a feliz término.

Bibliografía

- Abadie, S. et al. (2008) *Europa, América y Uruguay entre los siglos XVI y XIX. Historia 2*, Montevideo, Editorial Monteverde
- Aguerrondo, I. (2006) Entrevista a Inés Aguerrondo realizada por Sebastián Plá, el 2 de agosto de julio de 2006, en Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre Lora, M. E. (2005) "Educación e Historia, Historia y Educación: un asunto de lealtades e infidelidades" en *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. 23-52. México. UNAM-CESU-IMCED-PyV
- Aguirre Rojas, C. (2002) *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, México, Ediciones La Vasija
- Aguirre Rojas, C. (2005) "A modo de introducción: los *Annales* en la historiografía latinoamericana" en Aguirre Rojas, C. *Los Annales y la Historiografía francesa. Tradiciones críticas de Marc Bloch a Michel Foucault*, México Ediciones Quinto Sol
- Ainsenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Argentina, Paidós.
- Ainsenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Argentina, Paidós.
- Alonso M. E. et al. (2004) *Ciencias Sociales 8. EGB. Tercer Ciclo*, Buenos Aires, Aique
- Anderson, B. (2006) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión
- ANEP-CODICEN (1998) *Programas Ciclo Básico Educación Media. Plan piloto. Ciencias sociales*, Montevideo Uruguay
- ANEP-CODICEN (1999). *Programas Ciclo Básico de Educación Media. Plan 1996*. Montevideo
- ANEP-CODICEN (2004) *Área de Ciencias sociales I. Espacios y sociedades del Mundo y América. Año 2004*, Montevideo, Uruguay
- ANEP-CODICEN (2004) *Idioma español I. Programa reformulado Año 2004*, Montevideo, Uruguay
- ANEP-CODICEN (2005). *Área Ciencias Sociales. Segundo Año. Espacios y sociedades de América y el Mundo. Programa reformulado*, Montevideo, Uruguay
- ANEP-CODICEN (2006) *Informática 1. Programa reformulado Año 2006*, Montevideo, Uruguay
- ANEP-MESyFOD (1998) *Guía de apoyo al docente. Primer grado*, ANEP-CODICEN, Montevideo, Uruguay.
- ANEP-MESyFOD (1999) *Guía de apoyo al docente. Segundo grado*, ANEP-CODICEN, Montevideo, Uruguay.
- ANEP-MESyFOD (2001) *Guía de apoyo al docente. Tercer grado*, ANEP-CODICEN, Montevideo, Uruguay.
- Appratto, C. (2001) *Qué sociedad. Qué nación. La historia a través de los textos*, Montevideo, Ediciones Nuevo Siglo

- Aranguren, C. (1996) "La enseñanza de la historia en Venezuela en la actual programación de educación básica" en *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Venezuela, Universidad de los Andes, no. 1, pp. 1-9
- Arzeno, M. et. al. (2005) *Todos protagonistas. Ciencias Sociales. 7*. Buenos Aires, Santillana
- Bejar, M. D. (1995) "Los contenidos básicos comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica" en *Entrepasados*, Buenos Aires, no. 8
- Benejam, P. y J. Pagés (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, Cuadernos para el profesorado no. 6.
- Benejam, P. y J. Pagés (coord.) (1997b) *Guía Praxis para el profesorado de ESO*, Barcelona, Editorial Praxis
- Bloch, M. (1992) *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 156 pp. [1a ed. 1940].
- Braslavsky, C. (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989" en Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza editorial-Flacso-Georg Eckert Instituts, pp. 69-76
- Braslavsky, C. (1994) "Aprender de la historia para enseñar historia" en Vázquez, J. y P. Gonzalbo (Comp.) *La enseñanza de la historia*, Washington, OEA, Interamer, no. 29, pp. 75-88
- Braslavsky, C. (1995) "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos". En *Revista Iberoamericana de educación* Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), Madrid
- Braslavsky, C. (1999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana-Convenio Andrés Bello
- Braslavsky, C. (2004) "Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur" en BID *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, Argentina, BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.
- Braslavsky, C. (Org.) (2001) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, UNESCO-Santillana. IIEP.
- Braudel, F. (1989) "La larga duración" en *La Historia y las Ciencias sociales*, México, Alianza Editorial, pp. 60-106
- Buenfil, R. N. (1993) *Análisis del discurso y educación*, México, documentos DIE-CINVESTAV No. 26, CINVESTAV
- Buenfil, R. N. (1994) *Cardenismo, articulación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT
- Buenfil, R. N. (2008) "Construcción de una categoría intermedia: *ethos* profesional", en Pineda, O. y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 29-41
- Cabanilla, S. y M. Gutiérrez (2000) *Comprender el Uruguay actual. Libro para el alumno. Historia. Tercer ciclo básico*, Montevideo, Editorial Monteverde
- Caetano, G. y J. Rilla (2001) *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al MERCOSUR*, Montevideo, ClaeH-Editorial Fin de Siglo

- Calaf Maschs, R. (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la historia*, Barcelona, Oikos-tau.
- Camilloni, A. (1994), "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales" en Ainsenberg, B. y S. Alderoqui (comps) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, pp. 25-41.
- Camilloni, A. y M. L. Levinas (1997) *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aiqué didáctica
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aiqué
- Carretero, M. (1997) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, 2ed., Buenos Aires, Aiqué.
- Carretero, M., Rosa, A. y M.F. González (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y J. F. Voss (1994) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale.
- Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio (comps.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.
- Cherryholmes, C. (1999) "Postestructuralismo, pragmatismo y currículum" en *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 157-177.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué.
- Cibotti, E. (2004) *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*, México, Paidós
- Correa López, M. (2004) "Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad" en Forcadell, C. et. al. (ed.) (2004) *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza
- Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona, Pomares Corredor
- Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- Da Silva, T. (1998) "Cultura y currículum como práctica de significación" *Revista de estudios del currículum*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, Vol. 1, No. 1 pp. 59-76.
- De Amezola, G. (2005) "Los historiadores proponen como cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en la Fuentes para la transformación curricular" en *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, no. 10, Venezuela, enero-diciembre, pp. 67-99.
- De Certeau, M. (1985) "La operación historiográfica" en *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 71-129
- De Certeau, M. (1998) *Historia y psicoanálisis*. México, Universidad Iberoamericana
- De Gortari, H. (1990) "Consideraciones acerca de la historiografía de los Anales y la enseñanza de la historia" en Lerner, V. (Comp.) *Las enseñanzas de Clío*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora, pp. 189-195

- Debattista, S. (2004) "Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998" en Jelin y Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina y Editores, pp.41-64
- Delfini, C. et. al. (2004) *Ciencias Sociales 9. Tercer ciclo EGB*, Buenos Aires, Kapelusz
- Delval, J. (1997) "Tesis sobre el constructivismo" en Rodrigo, M. J. y J. Arnay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós
- Demasi, C. (2004) "Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay" en Jelin E. y F. G. Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina-Siglo XXI editores España, pp. 131-162
- Demasi, C. (2004b) "Un repaso a la bibliografía de Aparicio Saravia" en *La Gaceta*, Montevideo, APHU, pp. 3-13
- Devoto, F. (1997) "Historia" en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Fundamentos para la transformación curricular, Ciencias Sociales I*, Buenos Aires.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación*, Madrid, Morata, 319pp. [1a ed. 1916].
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998) "Una aportación a la didáctica de la historia en bachillerato" en, *Perfiles educativos*, México, Número 82, Volumen XX, 3era. Época
- Díaz Barriga Arceo, F., (1998a) *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM* Tesis doctoral inédita, México UNAM
- Díaz Barriga, A. (1997) *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*, México, Paidós
- Dickinson, A.K y Lee, P.J. (1978) "Understanding and Research" en Dickinson, A.K. y Lee, P.J. (eds.) *History Teaching and Historical Understanding* London, Heinemann Educational Books, pp. 94-120
- Donoso, R. (1999) *Mito y educación: el impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Buenos Aires, Espacio.
- Febvre, L. (1992) "Ni historia de tesis ni historia-manual. Entre Benda y Seignobos" en *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, pp.123-150.
- Fernandes Bittencourt, C. M. (2004) *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Sao Pablo, Cortez Editora
- Finocchio, S. (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel
- Finocchio, S. (1999) "Cambios en la enseñanza de la historia: la 'transformación' en la Argentina, en *Iber* no. 22, Barcelona, Grao
- Finocchio, S. (2004) "Maestros y alumnos, contemos nuestras historias" en *Cómo se cuenta nuestra historia. Ciclo de mesas redondas del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Libros del Rojas-Universidad de Buenos Aires
- Florescano, E. (2000) *Para qué estudiar y enseñar la historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
- Foucault, M. (1991) "Nietzsche, la Genealogía, la Historia" en *Microfísica del poder*, Madrid, La piqueta, pp. 7-30.
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*, México, Planeta
- Furlan, A. (1998) *Curriculum e institución*, Cuadernos del IMCED, Morelia, México

- Galván Lafarga, L. E. (Coord.) (2006) *La formación de la conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia
- García Bouzas, R. (1998) "¿Reforma educativo para el siglo XXI o reciclamiento de consignas del liberalismo positivista del siglo XIX?" en A.A.V.V. *Reforma educativa. Análisis crítico y propuestas*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental-Fundación Vivián Trías, pp. 73-94
- Gimeno Sacristán. J. y A. I. Pérez Gómez (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata
- Giroux. H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI
- Giudice, G. et. al. (2001) *Comprender América. Libro para el alumno. Ciencias Sociales 2do año de ciclo básico*, Montevideo, Editorial Monteverde
- Gómez, S. (1998) *A través de los tiempos de México. Historia 3*, México, Pearson-Prentice Hall
- González Muñoz, Ma. C. (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons-OEI
- González, A. (2000) *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Lugar editorial
- Goodson, I. F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor
- Harriet, S. et. al. (2000) *Comprender el mundo actual. Libro para el alumno. Ciencias Sociales. 1er año del ciclo básico*, Montevideo, Editorial Monteverde
- Hartog, F. (2003) "Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad" *Historia y Grafía*, 21, 73-102
- Hartog, F. (2007) *Regímenes de historicidad*, México, Universidad Iberoamericana
- Huarte, G. (2001) *La historia en los Contenidos Básicos Comunes en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica*, Buenos Aires, FLACSO, Tesis de Maestría inédita
- Ibarrola, M. (2001) "Educación secundaria en México" en Rama, G. W. (editor) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., pp.177-206.
- Ibarrola, M. de (1996) "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América latina", Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (1996) *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, México, pp. 15-47.
- Ibarrola, M. de y Gallart, M. A. (coord.). (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas en educación y trabajo, No. 2, Santiago, Buenos Aires, México, UNESCO/OREALC CIID, CENEP.
- Jacott, L. y M. Carretero (1997) "Historia y relato" en M. Carretero *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 97-116
- Jiménez, C. (2001) *Historia del hombre en México 3*, México, Fernández Editores
- Laclau, E. (1994) "Post-marxismo sin pedido de disculpas" en *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987) "Más allá de la positividad de lo social" en *Hegemonía y Estrategia Socialista*, México, D.F. Siglo XXI pp. 105-166
- Lanza, H. (1993) "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media" en Lanza, H. y S. Finocchio *Currículum presente ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, FLACSO/CIID, Tomo III, 17-100
- Laplanche y Portalis (1987) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona Labor

- Latapí, P. (1998) "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en Latapi, P. (Coord), *Un siglo de educación en México I*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 21-42
- Laval, CH. (2003) *La escuela no es un empresa*, Barcelona, Paidós
- Lerner Sigal, V. (comp.) (1990) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora
- Llopis, C. (1996) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria*, Madrid, Narcea.
- LLorent, V., García, C. y Aguilar, L. E. (2000) *La educación obligatoria en América Latina*, Cuadernos de Educación comparada no. 6, Madrid, OEI.
- Luc, J-N. (1981) *La enseñanza de la historia a través del medio*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz
- Luis Gómez, A. (2000) *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*, Sevilla, Diada editora, Serie fundamentos No. 12
- Luiselli, D. e I. Rodríguez (1999) *Historia 1. Historia Universal. Secundaria*, México, Nueva México
- Macedo, B. y Katzkowicz, R. (2002) "Educación secundaria: balance y prospectiva", en UNESCO/OREALC *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago, Chile
- Malpica Jiménez, Ma. del C. (1996) "El punto de vista pedagógico" en Argüelles, A. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, SEP-Limusa
- Matozzi, I. (1999) "La transposición del texto historiografía: un problema crucial de la didáctica de la historia" en *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No 4, pp. 27-56, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Mayorga, E. V. (1998) *Análisis de libros de texto de historia de México para la educación secundaria*, Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV
- MCE (1999) *La enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto del MERCOSUR*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación
- MCEN-CFCE (1993) "Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes", Documentos para la concertación, Serie a N° 6
- MCEN-CFCE (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- Mclean, M. (1995) "Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea". En: *Revista Iberoamericana de educación*. Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), Madrid.
- ME (1998) *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación
- MECT-CFCE (1993) "Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes", Documentos para la concertación, Serie a N° 6
- MECT-CFCE (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- MECT-CFCE (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- MECT-CFCE (2000) *Propuestas para el aula. Ciencias Sociales. EGB*, Buenos Aires, Ministerio de Educación

- MECT-CFCE (2000a) *Propuestas para el aula. Ciencias Sociales. Polimodal*, Buenos Aires, Ministerio de Educación
- MEMFOD (2003) *La enseñanza por áreas en el Plan 1996 parte I: Ciencias sociales, primer año*, Montevideo, Uruguay
- Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Nora, P. (2008) *Pierre Nora en Les lieux de la mémoire*, Montevideo, Trilce
- Noriega, M. (1996) *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*, México, UPN, Colección Educación #8.
- OEI (1999) *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículum-tipo. Guía para el profesor*, Madrid, OEI
- Padierna, P. (2007) "La construcción de la mirada" en *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en movimientos sociales*, México, avances de la Tesis doctoral de Programa de Doctorado en Pedagogía, FFyL, UNAM, (inédito)
- Pedró, F. y Suñé, R. M. (2004). *La enseñanza secundaria en América Latina. Cuadernos Educación Comparada Num. 9*. Madrid, OEI.
- Plá, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid
- Plá, S. (2008) "El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia", en Pineda, O. y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 41-56
- Pluckrose, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Tr. De Guillermo Solana, Madrid, Morata-MEC.
- Popkewitz, Th, Franklin, B y Pereyra, M. (2003) "Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción, en Popkewitz, Th, Franklin, B y Pereyra, M. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 559-400
- Popkewitz, Th. S. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata-Fundación Paideia
- Popkewitz, Th. S. (2003) "Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos" en Popkewitz, Th, Franklin, B y Pereyra, M. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 559-400
- Portal electrónico "History Teaching Website", Council of Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_EN.asp) (fecha de consulta 29 de abril de 2009)
- Pozo, J.I. Asensio, M., Carretero, M. (1989) "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" en M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 211-240.
- Prats, J. y J. Santacana (2001), "Principios de la enseñanza de la historia" en Prats, J. *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, pp. 13-22. <http://www.ub.es/histodidactica/libros.htm>.
- Quiroz, R. (1995) "Del plan de estudios a las aulas" en: *La Educación secundaria. Cambios y perspectivas*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México

- Rama, G. (1992) *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central- Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Rama, G. (editor) (2001) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C.
- Ramírez, R. (1948) *La enseñanza de la historia en México*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Rébsamen, E. (1904) *Guía Metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, México, Librería de Ch. Bouret.
- Reyes Jedlincki, L. (2004) "Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia en ciencias sociales en Chile, 1990-2003" en Jelin E. y F. G. Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI España- Siglo XXI Argentina, pp.65-93
- Ricoeur, P (1987) *Tiempo y narración*, Madrid, Ediciones Cristiandad, Tomo I
- Riekenberg, M. (1991) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza.
- Rigal, L (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Rivero, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*, Lima, Perú, Tarea
- Rodríguez, X. (2008) *Una historia desde y para la interculturalidad*, México, UPN
- Romero, L. A. (1995) *Volver a la historia*, Aiqué, Argentina.
- Romero, L. A. (1997) "Historia" en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Fundamentos para la transformación curricular, Ciencias Sociales II*, Buenos Aires.
- Rothe, V. (1986) "Teoría crítica y didáctica de la historia" en *Revista de educación*, España, mayo-agosto, pp. 105-113
- Salazar Sotelo, J. (2006) *Narrar y aprender historia*, México, UPN
- Salmerón, A. M., Rubio, J. y Toscano, M. (eds.) *Ética, ciudadanía y democracia*, Málaga, Contrastes
- Sánchez Cervantes, A. (1996) *La polémica por la historia de México en los libros de textos gratuitos 1988-1994*, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, tesis de licenciatura
- Sánchez Maldonado (1998) *Los procedimientos didácticos y la enseñanza de la historia en educación secundaria*, México, SEP, Talleres Generales de Actualización
- Sánchez Quintanar, (1990) "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia" en Lerner, V. (Comp.) *Las enseñanzas de Clio*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora, pp. 239-248
- Sánchez Quintanar, A. (2004) *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideia-UNAM.
- Sandoval, E. (2002) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Plaza y Valdés, México.
- Schwarzstein, D. (1998) *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*, Buenos Aires, Buenos Aires
- Seixas, P. (2006) *Theorizing historical consciousness*, Toronto, University of Toronto Press

- Seixas, P., Wineburg, S. y Stearns, P. (eds.) (2000) *Knowing, Teaching and Learning History National and International Perspectives*, New York, New York University Press.
- SEP (1993) *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (1996) *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (2005) *Documento introductorio. RIES*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (2006) *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006a) *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Historia*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (2006b) "Acuerdo secretarial 384", *Diario Oficial de la Federación*, México, 26 de mayo de 2006
- Svarzman, J. H. (1998) *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Tedesco, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.
- Tedesco, J.C. (2000) *Educación para la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2001) "Problemas y tendencias de Reforma en América Latina" en RAMA, G. (editor) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C pp. 151-156.
- Topolski, J. (2004) "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia" en M. Carretero y J. de Voss *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp.101-120
- Torring, J. (1999) *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Žižek*, Gran Bretaña, Blackwell Publishers
- Trepat, C.-A. (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, ICE-GRAO-MIE
- Urrutia, C. (coord.) *El hombre en la historia 3*, México, Patria
- Vázquez, J. (2000) *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, [1ª ed. 1970]
- Vázquez, J. y P. Gonzalbo (Comp.) (1994) *La enseñanza de la historia*, Washington, OEA, Interamer, no. 29
- Villares, R. y A. Bahamonde (2001) *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*, Madrid, Taurus
- White, H. (1992) "El valor de la narrativa en la representación de la realidad" en *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós
- Wineburg, S. (1999) "Historical Thinking and Other Unnatural Acts" *Phi-Delta-Kappan*; vol. 80 no. 7 ppp. 488-99
- Wineburg, S. (2001) *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphia
- Zavala, A. (2006) Entrevista a Ana Zavala realizada por Sebastián Plá, el 24 de julio de 2006, en Montevideo, Uruguay.

- Zavala, A. (2007) "La Didáctica de la Historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia" en SEP, *Historia I. Primer taller de actualización sobre los programas de Estudio 2006*, México, Secretaría de Educación Pública
- Zavala, A. y M. Scotti (comp.) (2005) *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son teorías...*, Montevideo, ClaeH
- Žižek, S. (1992) "Identidad e identificación" en *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, pp. 125-165